

”Fuck, må jeg greie meg helt selv nå da? ”

*-En studie om marginaliserte elevers møte med
tilpasset undervisning i kunst og håndverk*

Elin Østmoe



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

”Fuck, må jeg greie meg helt selv nå da? ”

-En studie om marginaliserte elevers møte med tilpasset undervisning i kunst og håndverk.

Elin Østmoe

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2013

Copyright Forfatter: Elin Østmoe

År: 2013

Tittel: "Fuck, må jeg greie meg helt selv nå da?" –En studie om marginaliserte elevers møte med tilpasset undervisning i kunst og håndverk.

Forfatter: Elin Østmoe

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for denne masteroppgaven ligger i behovet for kvalitetsutvikling av den tilpassede undervisningen i kunst og håndverk i videregående skole. Dette behovet kommer særlig til uttrykk blant elevene som velger yrkesfaglige studieprogram, hvor man ser illevarslende tendenser til frafall og dårlige resultater (Statistisk Sentralbyrå (SSB), 2012). Det viser seg at elever som studerer dette faget har relativt dårlige erfaringer med pedagogiske fokusområder som motivasjon og mestring (Wendelborg, Røe & Skaalvik, 2011). Anne Bamford (2006) har de siste årene rettet søkelyset mot konsekvensene av de estetiske fagenes marginaliserte posisjon i utdanningspolitisk satsning. Hennes forskning gir evidens for at kunst og kulturfaglig undervisning av god kvalitet har positiv innvirkning på elevenes personlige og faglige utbytte, og at dette spesielt kan gagne elever som er, eller står i fare for å bli marginalisert i skolen. Spriket mellom frafallsproblematikken i faget og den positive innvirkningen kunst og håndverksundervisningen potensielt kan ha, indikerer dermed et behov for kvalitetsutvikling av dagens praksis i faget. Formålet med denne studien er å kaste lys over elevenes opplevelse av tilpasset undervisning i kunst og håndverk i videregående skole. Studien kan sies å være grunnforskning, hvor resultatene ut fra et elevperspektiv, søker å kaste lys over styrker og svakheter ved undervisningen som kan tjene en eventuell innovasjonsprosess som har til hensikt å forbedre praksis. Med utgangspunkt i frafalls- og resultatproblematikken blant elevene i videregående skole, søker denne studien å frembringe innsikt i hvordan elever som er, eller står i fare for å bli marginalisert bedre kan ivaretas. Mer spesifikt dreier dette seg om elevene som ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinært tilpassede undervisningen, men som allikevel ikke har rett til spesialundervisning, elevene som slik sett faller mellom to stoler.

Metode

Følgende **problemstilling** ble med dermed utviklet: Hvordan imøtekommer den tilpassede undervisningen i kunst og håndverk, i videregående skole, marginaliserte elevers behov? Problemstillingen er belyst i en kvalitativ metodisk tilnærming, der det semistrukturerte livsverdenintervjuet er brukt for innsamling av data. Utvalget består av fire personer som var elever i faget kunst og håndverk, som tidligere het Tegning, form og farge i videregående skole. Intervjuene ble tatt opp med diktafon og videre transkribert, analysert og fortolket med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv og i lys av relevant teori. Det teoretiske

bakteppet for forskningsprosjektet er i hovedsak representert av pedagogiske og spesialpedagogiske perspektiver som har til hensikt å gi eleven rom for, og støtte til å realisere seg selv. Parallelt med teori om fagets innvirkning på undervisningen, står dermed berikelsesperspektivet, indre motivasjon og selvrealisering, læringsstilmodellen og lærer-elevrelasjonen sentralt i denne rapporten.

Resultatene fra undersøkelsen forteller oss at informantene gikk inn i sitt videregående utdanningsløp med håp og drømmer som gjenspeiler hva skolepolitiske intensjoner søker å hjelpe dem med å oppnå. Alle hadde en oppfatning av, og et behov for at kunst og håndverk skulle gi dem frihet og rom for å lære på egne premisser og frihet til å uttrykke og realisere seg selv med utgangspunkt i de tingene som var meningsfulle for dem. De gir alle uttrykk for at læreren hadde stor innvirkning på deres utbytte og opplevelse av undervisningen, da det var han som skulle legge til rette for at deres uttrykte behov ble møtt. Det var han som skulle se dem, motivere dem, og gi dem troen på at de kunne gjøre en forskjell i sitt eget liv. Alle informantene gir i varierende grad uttrykk at deres forutsetninger og behov ble møtt. Deres positive opplevelser var i stor grad knyttet til enkeltlærere som kan synes å ha hatt faglig kompetanse og trygghet til å bryte med forutfattede rammer og føringer for undervisningen, slik at individuelle forutsetninger og behov ble ivaretatt. Dette var lærere som evnet å benytte det iboende potensialet i elevene og i kunst og håndverksfaget. Informantenes negative opplevelser kan knyttes til ytre motivert læring, med rigide, konvensjonelle undervisnings- og vurderingsformer. Dette hadde konsekvenser for både motivasjon, mestring, og selvfølelse, da en slik undervisningsform på mange måter rettet fokus mot elevenes svakheter. Dette viste seg å være spesielt problematisk for informantene som ga uttrykk for å føle seg marginalisert i skolen, da det ledet dem inn i en følelse av frustrasjon og oppgitthet over skolesituasjonen. Disse informantene ga uttrykk for at redningen for dem var møtet med en lærer som så dem og som evnet å imøtekomme deres behov for frihet til å realisere seg selv.

Oppsummering

Det viser seg at de forskningsbaserte kvalitetene ved kunst og håndverksfaget og rommet det gir for pedagogisk og spesialpedagogisksatsning, potensielt kan ivareta marginaliserte elever i videregående skole. Dette forutsetter dog at lærer har tilstrekkelig kompetanse til å vise samsvar mellom liv og lære, mellom pedagogikken/spesialpedagogikken og kunst og håndverk.

Forord

Arbeidet med dette forskningsprosjektet har til tider vært svært utfordrende for en kunst og håndverkslærer og student som i utgangspunktet er praktiker i hjerte og sjel. Samtidig har arbeidsprosessen beriket meg med uerstattelig kunnskap, innsikt og erfaring, som jeg håper kan komme alle elevene jeg møter på min vei til gode. Spesielt håper jeg at jeg nå er i stand til å finne alternative veier sammen med de elevene som ikke når sine drømmer ved å vandre i allerede opptråkkede stier.

En ekstra stor takk rettes til veilederen min, Torø Teigum Graven for uvurderlig hjelp, oppmuntring og støtte.

Alle informantene i dette forskningsprosjektet, fortjener heder og ære for sitt engasjement. Uten deres velvilje og åpenhet ville ikke dette vært mulig.

Pia Madeleine Sunde fortjener også en liten oppmerksomhet for å ha vært en så god medstudent, sparringspartner, støttespiller og venn.

Sist, men ikke minst vil jeg takke venner og familie for påfyll av kjærlighet, glede og omsorg gjennom hele prosessen. Dere er fantastiske! Spesielt vil jeg takke min kjære lillesøster. Denne oppgaven dedikeres til deg.

Elin Østmoe

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	2
1.1	Rapportens oppbygging	3
2	Bakgrunn	4
2.1	Kunstfaget i tilpasset undervisning	4
2.1.1	Intensjoner og realiteter	4
2.1.2	Teoretisk fokus i skolen	5
2.1.3	Behovet og potensiale for kvalitetsutvikling	6
2.2	Kvaliteter ved kunstfaget i lys av pedagogisk og spesialpedagogisk forskning	7
2.2.1	Motivasjon og mestring	8
2.2.2	Læringsstiler	12
2.2.3	Lærerrollen	13
3	Problemstilling	16
3.1	Begrepsavklaring	16
4	Metode	18
4.1	Design	18
4.2	Utvalg	18
4.2.1	Utvalgskriterier	19
4.2.2	Pilotstudie	20
4.2.3	Rekruttering av informanter	20
4.2.4	Presentasjon av utvalg	20
4.3	Undersøkellesmateriell	22
4.3.1	Ferdigstilt intervjuguide	22
4.4	Gjennomføring	23
4.5	Registrering av data	25
5	Validitet, reliabilitet og etikk	27
5.1	Reliabilitet og validitet	27
5.2	Etiske hensyn	30
5.2.1	NESH	31
6	Presentasjon av intervjudata	33
6.1	Bakgrunnsinformasjon om informantene	33
6.2	Elevenes møte med den tilpassede undervisningen i kunst og håndverk i videregående skole	38
6.2.1	Motivasjon	39
6.2.2	Mestring	41
6.2.3	Informantenes opplevelse av selvrealisering	47
6.2.4	Opplevde fordeler ved kunst og håndverksfaget: Læringsstiler	49
6.2.5	Lærerrollens betydning for tilpasset undervisning	51
7	Drøfting av elevenes opplevelse av tilpasset undervisning i kunst og håndverksfaget	57
7.1	Motivasjon og selvrealisering	57
7.1.1	Indre motivasjon og selvrealisering	58
7.1.2	Positive ringvirkninger ved rom for indre motivasjon og selvrealisering	59

7.1.3	Negative konsekvenser der det ikke var rom for selvrealisering og indre motivasjon.....	61
7.1.4	Varierende grad av rom for indre motivasjon og selvrealisering.....	63
7.2	Mestring.....	63
7.2.1	Motivasjon som mestringsfaktor	64
7.2.2	Tilpasning.....	65
7.2.3	Oppfølging.....	66
7.3	Den gode lærer	68
7.3.1	Lærer som forbilde	68
7.3.2	Lærer som motivator og inspirator	70
7.3.3	Lærer som tilrettelegger.....	71
7.3.4	Lærers evne til å se og møte den enkelte elev.....	73
7.3.5	Lærer som trygg tillitsperson.....	74
8	Avslutning.....	77
	Litteratur liste.....	80
	Vedlegg / Appendiks.....	83

1 Innledning

I dette forskningsprosjektet rettes fokus mot den tilpassede undervisningen i kunst og håndverksfagene i videregående skole. Dette fokuset har til hensikt å belyse hvordan kunst og håndverksfaget kan være en arena hvor elever som er, eller står i fare for å bli marginalisert i skolen skal få optimalt faglig og personlig utbytte av undervisningen. Nærmere bestemt søker forskningsprosjektet å bidra til optimal ivaretagelse av elevene som ikke har rett til spesialundervisning i faget, men som heller ikke får tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

Innen et bredt spekter av pedagogiske sammenhenger er det god dokumentasjon for at kunstundervisning av god kvalitet kan motvirke marginalisering av elever i skolen (Bamford, 2006). Tilstandsrapporter antyder dog at vi ikke riktig er i stand til å imøtekomme elevenes forutsetninger og behov i faget, hvilket kommer til uttrykk i dårlige elevresultater og gjennomføringsgrad blant elever ved yrkesfaglige studieprogram (Statistisk sentralbyrå, 2012), og i elevenes tilfredshet med sentrale faktorer tilknyttet tilpasset undervisning i Design og håndverk (Wendelborg et al., 2011). Dette indikerer et behov for kvalitetsutvikling av det ordinære opplæringstilbudet i faget, som derfor vil stå sentralt i dette forskningsprosjektet.

Tidsomfanget for forskningsprosjektet tilsier at intervensjonsforskning ikke lot seg gjøre, forskningsprosjektet kan dog sies å være grunnforskning som søker å belyse styrker og svakheter ved ordinær tilpasset undervisning i kunst og håndverk, som ledd i en potensiell innovasjonsprosess.

I St. Meld. Nr. 18 (kunnskapsdepartementet, 2010-2011) gis det uttrykk for at det mangler forskning ”innenfra” klasserommet, det vil si viten om hva som skjer i praksis når idealene om inkludering og likeverd skal realiseres. Med utgangspunkt i dette faktum fikk dermed ”elevstemmen” en sentral plass i forskningsprosjektet. Her var det av interesse å se deres opplevelse av den tilpassede undervisningen i kunst og håndverk i lys av de kvaliteter som potensielt kan finne sted, der møte mellom faget, spesialpedagogiske og pedagogiske prinsipper er av god kvalitet.

1.1 Rapportens oppbygging

I kapittel 2 presenteres først bakgrunnen for forskningsprosjektet. Her skal vi se nærmere på kunst og håndverksfagets skolepolitiske intensjoner og faktiske realiteter. Dette for å kaste lys over behovet og potensialet for kvalitetsutvikling av den tilpassede undervisningen i faget. Videre skal vi se nærmere på forskningsprosjektets teoretiske forankring. Her rettes fokus mot kvaliteter ved kunst og håndverksfaget i lys av sentrale pedagogiske og spesialpedagogiske prinsipper. Dette leder oss videre til kapittel 3, hvor problemstillingen, med påfølgende begrepsavklaring blir presentert. I kapittel 4 får vi innblikk i den metodiske tilnærmingen til fenomenet som er under utforskning og i kapittel 5 vurderes reliabiliteten og validiteten i forskningsprosjektet. I dette kapitlet skal vi også se på de etiske hensynene som var aktuelle for undersøkelsen. I kapittel 6 presenteres resultatene fra undersøkelsen, som videre vil bli drøftet opp mot den teoretiske forankringen i forskningsprosjektet i kapittel 7, resultatene fra dette kapitlet vil videre bli oppsummert i kapittel 8.

2 Bakgrunn

I dette kapitlet skal vi se nærmere på de skolepolitiske intensjonene for kunst og håndverksfaget i videregående skole. Videre skal vi få innblikk i kontrasten mellom intensjonene og de faktiske realiteter og utfordringer vi står overfor. Dette etterfølges av et innblikk i tendensen til teoretisering av skolen og dernest konsekvensene kvaliteten ved kunst og håndverksfaget, og dets marginaliserte skolepolitiske posisjon har for elevene. Denne innføringen søker å vise til behovet for kvalitetsutvikling av den tilpassede undervisningen i faget. Til sist vil fagets implisitte potensiale og kvalitet bli presentert i lys av sentrale pedagogiske og spesialpedagogiske perspektiv. Dette for å tegne et bilde av de muligheter som ligger i møte mellom kunst og håndverk og pedagogikken/spesialpedagogikken, for ivaretagelse av marginaliserte elever.

2.1 Kunstfaget i tilpasset undervisning

2.1.1 Intensjoner og realiteter

I lærerplanverket for kunnskapsløftets generelle del om sosial og kulturell kompetanse uttrykkes de skolepolitiske intensjonene for faget på følgende måte:

Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse. Elevene skal møte kunst og kulturformer som uttrykker både menneskers individualitet og fellesskap, og som stimulerer deres kreativitet og nyskapende evner. De skal også få mulighet til å bruke sine skapende evner gjennom ulike aktiviteter og uttrykksformer. Dette kan gi grunnlag for refleksjon, følelser og spontanitet (Læreplanverket for kunnskapsløftet (KL06), 2006, s.3).

Disse skolepolitiske intensjonene kan forstås som et uttrykk for fagets potensielle kvaliteter, hvor subjektivitet som utgangspunkt for faglig og personlig vekst står sentralt, men Anne Bamford (2006) poengterer at man ikke riktig har lyktes i å implementere god kvalitetsopplæring innen dette fagområdet. Dette kommer også til uttrykk i nyere

forskningsresultater hvor Statistisk sentralbyrå (2012) melder om at 45 prosent av elevene på de yrkesfaglige studieretningene ikke oppnådde formell kompetanse i løpet av fem år. 28 prosent av dem hadde sluttet i løpet av opplæringsløpet og 9 prosent befant seg fortsatt i videregående opplæring. Blant elevene ved yrkesfaglig studieretning gjennomførte 7 prosent hele utdanningsløpet, men strøk i ett eller flere fag. (SSB, 2012) Dette kan det tyde på at elevene ikke blir møtt tilstrekkelig ut fra sine forutsetninger og behov og at mange som et resultat av dette blir marginaliserte i skolen og dropper ut eller stryker i et eller flere fag. Dette kommer som vi ser spesielt til uttrykk blant elevene som valgte yrkesfaglig studieretning i videregående skole. I Stortingsmelding nr. 20 uttrykkes det bekymring for denne trenden: ”Elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer har et langt svakere skolefaglig utgangspunkt fra grunnskolen enn elever på studieforberedende utdanningsprogrammer, og dermed langt lavere sannsynlighet for å gjennomføre og bestå videregående opplæring” (Kunnskapsdepartementet, 2013). Man kan derfor anta at elevene som i årene fremover søker seg inn på yrkesfaglige studieprogram, bærer med seg faglige og/eller personlige utfordringer som setter dem i fare for å bli marginaliserte, eller såkalte ”skoletapere”. I analysen av Elevundersøkelsen kommer det til uttrykk at flere faktorer ved den tilpassede undervisningen i faget Design og håndverk ikke er tilstrekkelig god nok. Her skårer elevene lavest i forhold til sin opplevelse av mestring, og det viser seg at også skårene i forhold til motivasjon og lærer-elev relasjon står overfor et forbedringspotensial (Wendelborg et al., 2011). Dette indikerer at kvaliteten ved den tilpassede undervisningen i faget trolig ikke har vært god nok. Funn fra Bamfords (2011) forskning påpeker også at dagens tilbud om kulturell/estetisk utdanning ikke er like tilgjengelig for elever som er , eller står i fare for å bli marginaliserte.

2.1.2 Teoretisk fokus i skolen

Som vi nå har sett i forskningsresultatene har elevene som søker seg inn ved yrkesfaglige utdanningsprogram lavest sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring. Vi har også sett at elevene fra design og håndverk ikke har mestringsopplevelser som samsvarer med skolepolitiske intensjoner. En av årsakene til dette kan synes å være PISA-testene som inngår i et stort internasjonalt forskningsprosjekt (Programme for International Student assessment), ledet av OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), hvor 15 åringer

hvert tredje år blir testet i fagene lesing, matematikk og naturfag (Bamford, 2006). I forbindelse med disse testene publiseres tall som i flere år har indikert at norsk skole bør utbedres slik at man havner i det øvrige skiltet. I 2001 innførte derfor Kristin Clemet prinsippet om målstyrte planer både i grunnskole og videregående skole, som satset på å styrke elevenes ferdigheter der de scoret lavt i internasjonale målinger. Denne satsningen ble også videreført i den generelle delen av kunnskapsløftet i 2006 (Nilsen, 2009). Dette innebar at skolen ble teoretisert i enda større grad. Bamford, (2006) sier også at utdanningsstandarden i Norge i stor grad fokuserer på grunnleggende ferdigheter (KL06, 2006) og at de positive effektene ved kunstfaget dermed ikke har fått den samme oppmerksomheten. Man kan derfor anta at kvalitetsutvikling av teoretiske fag har satt kunst og håndverksfaget i skyggen, og at kvaliteten ved opplæringstilbudet dermed er blitt redusert.

2.1.3 Behovet og potensiale for kvalitetsutvikling

Edvard Befring (2004) gir uttrykk for at skolens fokus på teoretisk undervisning er uheldig for elever som har vansker med å tilegne seg kunnskap innen den teoretiske tradisjonen, fordi de står i fare for å bli ”skoletapere”. Man kan anta at elevene som søker seg til kunst og håndverk i videregående skole i stor grad har valgt studie med utgangspunkt en oppfatning om at faget vil imøtekomme deres forutsetninger, ønsker og behov og som vi har sett, er vi ikke riktig i stand til å imøtekomme dette i dag (Bamford, 2006). Elever som ikke får lære på sine premisser kan fort ende opp med å føle seg mislykkede, de kan miste motivasjon for læring og ha vansker med å mobilisere energi og pågangsmot. Dette er et essensielt problem i spesialpedagogisk kontekst, da elevers fremtidsmuligheter kan stå i fare for å bli vesentlig forringet (Befring, 2004). Det er derfor av stor relevans å kaste lys over, og styrke ordinær tilpasset undervisning i kunst og håndverksfagene i videregående skole, slik at man evner å imøtekomme elever med læringsstiler som ikke nødvendigvis samsvarer med store deler av undervisningen, som er teoretisert.

Dette forskningsprosjektet retter i hovedsak søkelyset mot kunst og håndverk, men det er verdt å merke seg at et slik fokus også kan ha positive ringvirkninger til andre fag. Det viser seg at elever som får god kunst og håndverksundervisning har bedre forutsetninger for å

mestre teoretiske fag, da dette styrker deres evne til kreativ problemløsning (Bamford, 2006). Dette kommer til uttrykk blant skolene som får gode resultater i PISA-testene, hvor det viser seg at disse skolene også har stort fokus på kunst, kultur og estetiske fag i undervisningen. Ikke bare i timene som er avsatt til faget, men også som del av andre fag i opplæringen (Bamford, 2006). Fokus i dette forskningsprosjektet kan således også være et bidrag til forebyggingen av frafall og dårlige resultater i videregående skole generelt.

Vi har nå sett at der er et stort behov for kvalitetsutvikling av det ordinære opplæringstilbudet i kunst og håndverk i videregående skole. Bamford (2006) gir uttrykk for at kunst og kultur i undervisningen har positiv innvirkning på elevresultater, det reduserer mistriksel blant elevene og det fremmer kognitive evner. Den positive innvirkningen omslutter alle elever i skolen, men Bamford (2006) presiserer at hennes forskning også gir evidens for kunsthagets positive effekt på elever som er, eller står i fare for å bli marginalisert. Man ser innen et bredt spekter av pedagogiske sammenhenger god dokumentasjon for at kunstundervisning av god kvalitet kan motvirke marginalisering av elever i skolen (Bamford, 2006).

I det videre skal vi derfor se nærmere på kvaliteter ved kunst og håndverksfaget i lys av sentrale pedagogisk og spesialpedagogiske perspektiv. Dette for å gi et innblikk i hvordan faget i seg selv, og i kombinasjon med pedagogiske og spesialpedagogiske prinsipper trer frem som en læringsarena med stort potensiale for å ivareta elever som er, eller står i fare for å bli marginalisert i skolen.

2.2 Kvaliteter ved kunsthaget i lys av pedagogisk og spesialpedagogisk forskning

Det er viktig å merke seg at fordelene ved kunsthaget som nå vil bli presentert, kun trer frem i de tilfeller hvor undervisningen er av god kvalitet (Bamford, 2006). Kvalitet defineres av Bamford (2011) som undervisningsprosesser der evner, holdninger, og økt deltakelse erverves blant elevene.

2.2.1 Motivasjon og mestring

Motivasjon kan sies å være drivkraften bak menneskets handlingskraft, nyere forskning viser i følge Manger (2012) at elevers mestringsnivå i stor grad er påvirket av motivasjon og at det ikke er en forutsetning at elever med høy intelligens også gjør det bra i læringsoppgaver. Av dette kan det forstås at de elever som ikke mottar spesialundervisning i skolen, men som allikevel opplever å ha behov for det, eller ikke presterer så godt som ønsket, har et større potensiale for å mestre enn de kanskje er innforstått med selv, men at mangelen på motivasjon kan stå til hinder for deres mestring. I det følgende skal vi derfor å se nærmere på to ulike typer motivasjon og deres posisjon og potensiale i tilpasset undervisning i kunst og håndverk.

Indre motivasjon og selvrealisering

I stortingsmelding nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2013) avdekker forskningsresultater i Elevundersøkelsen en klar sammenheng mellom elevenes indre motivasjon og deres innsats i skolen. Manger (2012) sier sammenhengen mellom indre motivasjon og innsats i skolen er så tydelig fordi elevene som drives av indre motivasjon har interesse og entusiasme for det de jobber med, de tar i stor grad initiativ til å lære på egenhånd fordi kunnskapstilegnelsen er av interesse for dem og fordi det således oppleves meningsfullt. I den forbindelse er det i tråd med dette aktuelt å trekke frem selvrealiseringsbegrepet som har klare fellesnevner med indre motivasjon. Som vi har sett er selvrealisering også i fokus i de skolepolitiske intensjonene for kunst og håndverksfaget (LK, 2006). Selvrealisering er i stor grad styrt av individets indre krefter, selvstendighet og kreativitet og det beskrives som et menneskelig behov for å utnytte sitt fulle potensial. Dette skjer ved at man utnytter de evner man selv føler man har, i sammenhenger som oppleves meningsfulle for den enkelte (Imsen, 2005). At mennesket er meningssøkende, forklares innen utviklingspsykologien ved at vi med utgangspunkt i våre indre mønster søker aktiviteter som oppleves meningsfulle for oss. Derfor er det viktig at elever gis mulighet til å velge, planlegge og evaluere seg selv i læringsaktiviteter. Dette er et godt utgangspunkt for læring som fører til at elevene får operere aktivt i forhold til sine omgivelser (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). Bamford (2006) gir uttrykk for at kunst og håndverksfaget i stor grad legger opp til en slik læring på egne premisser, da utforskning av egen spontanitet og egne ideer er karakteristiske kvalitetstrekk ved faget. Videre sier Bamford (2006) at elevene i kunst og håndverk gis rom for å utvikle

seg gjennom emosjonell involvering, da de potensielt kan forbinde eget liv med kunsten og på denne måten kan belyse det de tenker og føler. Hun påpeker at dette er et godt grunnlag for personlig og faglig vekst. Kunstfaget er altså en unik arena for indre motivert læring og selvrealisering, da elevens kontakt med seg selv i dannelsen av egen identitet står sentralt (Bamford, 2006). At faget åpner opp for kreative, artistiske tilnærminger til læring gjør indre motivert og selvrealiserende læring mer tilgjengelig for elevene. Dette er spesielt heldig for elever som er eller står i fare for å bli marginalisert, da det i stor grad åpnes opp for at de skal kunne lære på egne premisser. Videre kan rommet for å lære på egne premisser i kunst og håndverk føre til bedre konsentrasjon og intellektuell kapabilitet, fordi elevene ikke bare lærer hva de skulle tenke, men hvordan de skal tenke selvstendig. (Bamford, 2006)

Ytre motivasjon

I følge Manger (2012) springer den ytre motivasjonen ut av forhold som ligger utenfor selve aktiviteten. Dette kan dreie seg om at eleven drives av ønsket eller forventningen om å få ros, belønning, eller gode karakterer. Skole- og utdanningsløpet i Norge legger opp til et bredt spekter av krav og forventninger som skal innfris, da elevresultatene for mange er et viktig grunnlag for hvordan resten av livet vil utarte seg (Manger, 2012). Bruken av ytre motivasjon har skapt diskusjon i skolen, dette springer blant annet ut i fra forskning som viser at elever som drives av ytre motivasjon har fokus rettet mot belønningen man får ved endt aktivitet, og at de dermed ikke får glede og utbytte av hele læringsprosessen (Manger, 2012).

Vi har nå sett at indre motivasjon er et velegnet utgangspunkt for læring og selvrealisering hos elevene og at en viktig forutsetning for dette, er at de gis mulighet til å lære på egne premisser. Det viser seg også at indre motivert læring har en naturlig plass i kunst og håndverk og at det kan være en svært hensiktsmessig tilnærming til læring for marginaliserte elever. Vi har sett at ytre motivert læring i størst grad er resultatorientert og at selvrealiserende læringsprosesser således havner i skyggen i de tilfeller hvor ytre motivasjon vektlegges. I det videre skal vi se nærmere på berikelsesperspektivet, et sentralt spesialpedagogisk prinsipp som har til hensikt å løfte frem styrker og positive sider ved eleven (Befring, 2004). Som vi videre ser er dette et nyttig spesialpedagogisk verktøy for indre motivasjon og selvrealisering blant elevene.

Berikelsesperspektivet som spesialpedagogisk verktøy for indre motivasjon og selvrealisering

For lærere og spesialpedagoger er det en viktig forutsetning å erverve seg kunnskap om elevens forutsetninger, slik at man kan legge til rette for at hver enkelt elev opplever et handlings- eller lærerrom hvor de kan bevege seg fritt og lære på sin måte. Dette innebærer å gjøre elevenes relasjon til skoleinstitusjonen lykkelig (Duesund, 2001). I tråd med en slik intensjonen er det formålstjenlig å rette fokus mot berikelsesperspektivet, et sentralt pedagogisk prinsipp som kan ha positiv innvirkning på elevers oppfatning av tilpasset undervisning i skolen. Prinsippet bygger på det spesialpedagogiske empowerment-begrepet hvor myndiggjøring av hjelpetrengende står sentralt (Liv Lassen, 2004).

Berikelsesperspektivet er et pedagogisk premiss hvor man tror på at de fleste har interesser og preferanser for noe vesentlig, at alle kan, vet, eller vil noe som kan være utgangspunkt for læring og mestring (Befring, 2004). Som vi ser henger dette tett sammen med essensen i indre motivasjon og selvrealisering. I tilknytning til kunst og håndverk ser man således at det blir tatt høyde for nyttiggjørelse av dette premisset i opplæringen, da faget gir rom for å utvikling gjennom emosjonell involvering, og subjektiv uttrykkelse, som igjen viser seg å være et godt grunnlag for personlig og faglig vekst (Bamford, 2006). En slik forståelse er spesielt viktig for elever som er eller står i fare for å bli marginalisert i skolen, nettopp fordi elever som dropper ut av skolen, får dårligere resultater enn forventet, eller som stryker i et eller flere fag, med stor sannsynlighet ikke har opplevd å bli møtt ut i fra dette perspektivet. En konsekvens kan derfor være den motsatte effekten, hvor de mister tiltro til eget potensiale, og hvor de stigmatiseres til en slags hjelpeløshet som gjør at de bli demotiverte eller gir opp (Befring, 2004). I de tilfeller hvor elever ikke opplever å bli møtt med et slikt pedagogisk prinsipp, risikerer man at de vil ende opp med å føle seg mindreverdige, hvilket kan føre med seg mange ydmykende og negative følelser forbundet med egen identitet og læring (Imsen, 2005).

I skolesituasjoner hvor fokus rettes mot elevenes svakheter, tilegnes de ofte et negativt stempel, som kan ha alvorlige konsekvenser for elevens selvfølelse og tiltro til egne evner. Følgelig kan dette medføre at elevene unngår situasjoner hvor denne negativiteten eksponeres for dem selv eller andre. Dette stemplet kan også bli til selvoppfyllende profetier for de aktuelle elevene, hvilket vanskeliggjør deres muligheter til å endre seg (Imsen, 2005). Det er således viktig at man tar i bruk det rommet som ligger i kunst og håndverksfaget, for å møte elever i et berikelsesperspektiv. Ved å fokusere på de positive evnene hos eleven, kan også etablerte, negative tanker om en selv, eller negative handlingsmønster erstattes av positive.

Dette omtales som Interferenseteorien (Befring, 2004). Ved å berike eleven gjennom hans eller hennes styrker, evner man med større sannsynlighet å inkludere vedkommende i et lærende og sosialt fellesskap. Dette kan også være en forebyggende faktor for omfanget av spesialpedagogiske behov eller utilstrekkelig utbytte av ordinær opplæring blant elevene, da berikelsesperspektivet i seg selv bygger på sentrale metoder innen spesialpedagogisk tilnærming til mennesker med spesielle behov. I tilpasset undervisning handler dette om å anerkjenne elevenes personlige valg, interesse, iboende krefter og ferdigheter, som utgangspunkt for maksimal faglig og personlig vekst (Befring, 2004). Faglig og personlig vekst kan ses som frigjøring av salutogenetiske aspekter ved hvert enkelt individ. Dette handler om at alle har en skala hvor ytterpunktene går fra alvorlig syk til fullstendig frisk (Befring 2004). I tråd med dette forskningsprosjektet vil det ikke nødvendigvis dreie seg om sykdom, men om trivsel, motivasjon og mestingsopplevelse i skolen. For at den enkelte elev skal kunne bevege seg lengst mulig mot sin positive side av skalaen, forutsetter dette at vedkommende har en lærer eller pedagog som evner å benytte potensialet i kunst og håndverk for å møte eleven med en tilnærming som bygger på berikelsesperspektivets grunnverdier. I tråd med dette ser man hos elever som får kunstrettet undervisning av god kvalitet, en klar positiv effekt på deres helse og sosiokulturelle trivsel. Dette kan i lys av berikelsesperspektivet forklares ved at kunstfaglig utdanning oppmuntrer eleven til å utfordre seg selv, og til å utnytte sitt fulle potensiale (Bamford, 2006).

Elever som blir møtt med berikelsesperspektivet som pedagogisk bakteppe har i følge Befring (2004) større sjans til å utvikle et positivt "self-efficacy". Det vil si at eleven tilegnes en tro på seg selv og sin evne til å kunne ha kontroll over egen livssituasjon. Som vi har sett legger kunstfaget til rette for å berike elevene, man ser også at lærere i dette faget i stor grad evner å komme i posisjon til elevene slik at de kan bli ledet inn i kunstrettede læringsprosesser som styrker deres mentalitet og selvsikkerhet (Bamford, 2006). Befring (2004) bemerker at elever som ikke får denne tiltroen til seg selv kan oppleve bekymring, maktesløshet, apati eller desperasjon, hvilket kan føre til at de ender opp blant elevene som slutter, stryker eller mistrives i skolen. For pedagoger er det derfor en viktig oppgave å jobbe for at elevene skal få styrket sin "self-efficacy" kompetanse. Som vi ser er det tydelige fellestrekk mellom intensjonene i berikelsesperspektivet, indre motivert læring og selvrealisering, hvilket tydeliggjør ytterligere hvilken positiv effekt berikelsesperspektivet kan ha for elevene.

Vi har nå sett viktigheten av berikelsesperspektivet som pedagogisk premiss og kunstfagets rom for en slik tilnærming til elevene. I det videre skal vi se nærmere på bruk av læringsstilmodellen som kan synes å være et pedagogisk utgangspunkt som gir rom for at både indre motivasjon, selvrealisering og berikelsesperspektivet kan komme til sin rett i undervisningssammenheng.

2.2.2 Læringsstiler

Læringsstil er måten individer foretrekker å lære på (Dunn, 1996). Ved bruk av læringsstilmodeller søker man å ivareta elevenes miljømessige, følelsesmessige, sosiologiske, fysiologiske, og psykologiske behov i læringsprosesser (Dunn, 1996). Læringsstilmodellen anerkjenner at alle er individer med ulike læringsstrategier, og søker dermed å finne de måtene som er mest hensiktsmessige å lære på for den enkelte, slik at alle kan få maksimalt utbytte av sine evner og talent (Dunn, 1996). Læringsstilmodellen passer godt inn i kunstundervisningen, fordi faget er strukturelt annerledes enn andre fag. Her foreligger det ikke rigide rammer for hvordan man skal gå fram i læringsprosessen da undervisningen er sentrert rundt aktive skapelsesprosesser. For elever som har vansker med å lære innen teoretiske rammer, kan kunstfaget dermed åpne opp for at også de kan hevde seg gjennom sine alternative læringsstiler (Bamford, 2006).

For læreren er det her aktuelt å kartlegge hvilke behov og hvilke evner og talent den enkelte har, for så å legge til rette for at disse blir ivaretatt (Dunn, 1996). Som vi ser av Bamfords (2006) forskning ligger det et stort potensiale for en slik kartlegging i kunstfaget, da det åpner opp for fokusert interaksjon i klasserommet og meta-kritisk refleksjon om læring, tilnærminger og forandringer. En slik tilnærming til læring har de siste årene blitt viet mye oppmerksomhet i spesialpedagogisk forskning i Norge, da det har vist seg å utgjøre dramatiske forbedringer i elevenes læringsresultater (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). Dunn (1996) understreker at gjennomsnittselever, elever i risiko, og dropouts har et signifikant bedre utbytte av undervisningen om de får mulighet til å lære gjennom sine individuelle læringsstiler. I tråd med dette gir Bamford (2006) uttrykk for at det ligger et stort potensiale i kunstfaget for å kunne involvere og bevisstgjøre elevene om egen læringsprosess.

Læringsstiler gagnar også høyt presterende elever, selv om de i stor grad evner å tilpasse seg standardiserte metoder for læring i skolen (Dunn, 1996), det er således en pedagogisk tilnærming som egner seg i ordinær tilpasset undervisning. En annen heldig ringvirkning ved bruk av læringsstiler er at marginaliserte elever viser seg å skåre bedre i standardiserte tester, da de har fått opparbeidet et bevisst forhold til hvordan de kan benytte seg av sine strategier for å mestre (Dunn, 1996). Dette kan sies å henge i tråd med de gode PISA- resultatene til skoler som satser på kunst og kultur i opplæringen. Denne tilnærmingen til læring i tilpasset undervisning er derfor høyst aktuell for elever som er, eller står i fare for å bli marginalisert i skolen.

Vi har nå sett at kunst og håndverksfaget gir rom for at elevene kan bli møtt ut i fra sine individuelle læringsstiler, og hvilken positiv innvirkning dette kan ha på marginaliserte elever. I det videre skal vi se nærmere på lærerrollens betydning i tilpasset undervisning i kunst og håndverk.

2.2.3 Lærerrollen

Den enkelte lærer har stor innvirkning på kvaliteten ved tilpasset undervisning (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). Dette ser vi i stortingsmelding nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009) hvor det presiseres at kvaliteten på lærerne har størst betydning for elevenes utvikling og prestasjoner av de ressursene skolen har til rådighet. Bamford (2006) gir uttrykk for at lærere i kunst og håndverksfaget generelt viser seg å være mer tilgjengelig for elevene. Hun gir spesielt uttrykk for at dette tjener elever som er, eller står i fare for å bli marginaliserte, men at det da forutsetter at lærer-elev relasjonen er god. I st. melding nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2013) beskrives kjennetegnene ved en god lærer-elev relasjon ved at læreren viser at han trives i elevenes selskap, og at han respekterer og forholder seg til dem på en responsiv måte. Lærer skal gi hensiktsmessig hjelp og støtte i faglige og sosiale utfordringer, og støtte opp om elevens evner til å reflektere over egen læring og tenkning. Videre kjennetegnes den gode lærer- elev relasjon av at lærer har innsikt i elevens bakgrunn og videre hans eller hennes, interesser, emosjonelle behov og faglige nivå. I tråd med dette, viser det seg at lærere i kunst og håndverk enklere kommer i posisjon for å forme elevens

identitet via deres emosjonelle og kognitive pre-disposisjoner (Bamford, 2006), og at det dermed er stort potensiale for å kunne innlede gode relasjoner til elevene.

En forutsetning for å komme i posisjon til eleven er i følge Strandkleiv & Lindbäck (2005) trygghet i lærer-elev relasjonen. De fremhever at et viktig utgangspunkt for dette er lærers personlige appell i møte med elevene. Lærer skal vise samsvar mellom liv og lære, hvilket innebærer at de må se og møte hele mennesket. En slik holistisk tilnærming til elevene viser seg å være en styrke ved kunst og håndverksfaget i skolen (Bamford, 2006). Dette kan henge sammen med elevenes følelsesmessige opplevelse av læring, hvor tilknytning til andre personer er avgjørende for deres entusiasme, interesse, lykke og velvære i møte med nye skolefaglige utfordringer (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). Det viser seg at lærere i kunst og håndverk generelt, er flinke til å støtte og oppmuntre sine elever i dette (Bamford, 2006). En annen forutsetning for å skape trygghet i relasjon til elevene, er lærers evne til å vurdere konsekvensene egne handlinger vil få for eleven. Dette dreier seg om å kunne vurdere sin fremtoning i lys av elevenes ytre livsvilkår og deres indre verden (Imsen, 2005). I de tilfeller hvor elevene ikke opplever å ha en god relasjon til sin lærer, risikerer man at de utvikler negative følelser forbundet med skoletilværelsen som tristhet, angst, uro, og kjedsomhet (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). Forholdet mellom lærer og elev har også betydning for elevenes faglige selvoppfatning, indre motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd (Wendelborg et al., 2011).

Den gode lærer legger til rette for at undervisningen oppleves meningsfylt for den enkelte elev, ved å formidle kunnskap som legger opp til en dypere informasjonsprosessering (Strandkleiv & Lindbäck, 2005.) For å få til dette er det viktig at lærer er fleksibel og tilpasningsdyktig og at han har evne og vilje til å bryte med forutfattede planer, slik at elevene kan ta mer kontroll i sine læringsprosesser. Dette innebærer at lærer forholder seg til formelle føringer for undervisningen på et prinsipielt nivå (Bamford, 2006). Læreren og undervisningen kan tilpasse seg eleven med utgangspunkt i en kontinuerlig lærer- elevdialog, hvilket muliggjøres i kunst og håndverk som oppmuntrer til, og gir rom for diskusjon, og ideutveksling (Bamford, 2006). Strandkleiv og Lindbäck (2005) poengterer at det er lærers ansvar å opprettholde god kvalitet i relasjon til elevene. Dette innebærer spesielt ivaretagelse av elever som ikke finner seg til rette i skolen. Her understreker de at det ikke bør være anledning til å fraskrive seg ansvaret ved å la elevene bli passive i skolen uten et tilpasset opplæringsstilbud, eller å tilskrive eleven problemet.

Vi har nå sett at lærers rolle og relasjon til elevene har stor innvirkning på kvaliteten ved det tilpassede opplæringstilbudet. Vi har også sett at kunst og håndverk rommer et stort potensiale for å ivareta elevers faglige og personlige vekst. Dette kommer til uttrykk i samsvaret mellom sentrale pedagogiske og spesialpedagogiske prinsipper og kvalitetene ved kunst og håndverksfaget. Det kommer frem at dette spesielt kan ha positiv innvirkning på elever som er, eller står i fare for å bli marginalisert i skolen. I det videre er det derfor av interesse å få innblikk i hvordan elevene selv har opplevd sitt møte med den tilpassede undervisningen i kunst og håndverk. Hvordan samsvarer egentlig deres opplevelse med kvalitetene i faget og de pedagogiske perspektivene som nå er blitt presentert? Deres opplevelse kan potensielt gi viktig innsikt i svakheter og styrker ved undervisningen, slik at man bedre vet hvordan en eventuell innovasjonsprosess som har til hensikt å forbedre praksis kan foregå. Med bakgrunn i en interesse for elevenes perspektiv til fenomenet tilpasset opplæring i kunst og håndverk, ble problemstillingen som presenteres i neste kapittel utformet.

3 Problemstilling

-Hvordan imøtekommer den tilpassede undervisningen i kunst og håndverk, i videregående skole, marginaliserte elevers behov?

3.1 Begrepsavklaring

”den tilpassede undervisningen” : I norsk skole ligger likeverdighetsprinsippet til grunn for dette begrepet, hvor intensjonen er å ivareta det brede spekteret av forutsetninger og behov blant elevene (St.meld.nr. 28, Kunnskapsdepartementet, 1998-1999). For å sikre tilrettelegging for læring, for alle elever foreligger det i Opplæringslova § 1-3 (1998) juridiske føringer hvor det gis uttrykk for at: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”. Videre ser man i Opplæringslova § 5-1 om Rett til spesialundervisning at: ”Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning”. Tilpasset opplæring impliserer altså både det ordinære opplæringstilbudet og spesialundervisning, men i dette forskningsprosjektet forstås ”den tilpassede undervisningen” kun som tilpasset undervisning innen det ordinære opplæringstilbudet.

”Kunst og håndverk” forstås i denne rapporten som et samlebegrep for studieretningene Design og håndverk, Studieforbereende med formgivningsfag, Grunnkurs formgivningsfag og Tegning, form og farge. De to førstnevnte fagene finner man i videregående skole i dag, mens de to sistnevnte var gjeldene fram til Læreplanverket for kunnskapsløftet trådte i kraft høsten 2006.

Den leksikale definisjon av **”marginaliserte”** er: ”holde utenfor en stor del av befolkningen” og den leksikale definisjonen av ”elever” er: ”en person som får undervisning” (<http://www.nob-ordbok.uio.no>) I dette forskningsprosjektet forstås ”marginaliserte elever” som elever som ikke gis mulighet til å utnytte sitt fulle potensial i den tilpassede undervisningen. I tillegg forstås også **”Elever”** som ”Tidligere elever”. Det vil si, elever som

har avsluttet/fullført sitt studieløp i videregående skole. Begrepet ”elever” forstås også som elever uten vedtak om spesialpedagogiske tiltak.

4 Metode

Vi har nå sett hva dette forskningsprosjektet omhandler og hva det søker å finne svar på. I det videre introduseres metoden som er tatt i bruk for å besvare problemstillingen. Dette omhandler i hovedtrekk design, utvalg, undersøkelsesmaterieell, gjennomføring og registrering av data.

4.1 Design

For tilegnelse av inngående kunnskap om elevenes opplevelse av møte med den tilpassede undervisningen i kunst og håndverksfaget, valgte jeg et kvalitativt forskningsdesign. For innhenting av data ble det videre utviklet et fenomenologisk , semistrukturert livsverdenintervju. Dette ble vurdert formålstjenlig, da forståelsen av informantene som aktører i eget liv, der deres meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger i forhold til fenomenet sto sentralt (Befring, 2007). Det kvalitative forskningsdesignet ble også valgt fordi det fokuserer på opplevelsesdimensjonen og ikke nødvendigvis beskrivelser av de forhold informantene lever under her og nå (Monica Dalen, 2011). Dette var essensielt i og med at informantgruppen skulle uttale seg om tidligere erfaringer fra tilpasset undervisning i kunst og håndverksfaget.

Ettersom det ble valgt en slik tilnærming til fenomenet og dermed også informantene i forskningsprosjektet, ble prosjektplan og intervjuguide tilsendt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, for vurdering av prosjektets hensyn til sensitive personopplysninger. I deres respons ble forskningsprosjektet vurdert å ikke være meldepliktig, eller konsesjonspliktig etter personopplysningslovens §31 og 33. (Vedlegg 4)

4.2 Utvalg

Forut for informantrekrutteringen ble det utarbeidet et sett utvalgsriterier som skulle bidra til at hensiktsmessige data ville komme frem i intervjuene. Som vi har vært inne på tidligere

søkte dette forskningsprosjektet å gagne elever i kunst og håndverk i videregående skole som ikke hadde rett til spesialundervisning, men som allikevel ikke får tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Altså, marginaliserte skoleelever uten vedtak om spesialundervisning. Personer som fikk spesialundervisning ble derfor utelukket i denne undersøkelsen. Det kan synes naturlig at utvalget dermed kun skulle bestå av marginaliserte elever uten spesialpedagogiske vedtak, men for dette forskningsprosjektet ble det vurdert hensiktsmessig at også informanter som ikke var marginalisert ble inkludert i utvalget. Denne vurderingen var også basert på ønsket om å øke generaliserbarheten til flest mulig klasser, hvilket forutsetter at bakgrunnsvariablene hos hver informant bør variere optimalt. (Landridge, 2007). Hvilke informanter som er marginalisert kan også være vanskelig å forutse, da elever kan ha gode strategier for å skjule det. På denne måten var man også i større grad sikret intervjudata som representerte ulike perspektiv, på styrker og svakheter ved den tilpassede undervisningen i kunst og håndverk. Perspektivene ville også trolig utgjøre et godt sammenlikningsgrunnlag mellom ulikheter og likheter i forutsetninger, behov, erfaringer og opplevelser som kunne bidra til en dypere, mer helhetlig forståelse av fenomenet. Denne type utvalg omtales også som aktivitetsutvalg (Befring, 2010).

Med bakgrunn i dette ble derfor følgende utvalgskriterier utformet:

4.2.1 Utvalgskriterier

- Informanter som hadde avsluttet videregående opplæring i kunst og håndverk for 8-10 år siden. En slik informantgruppe ville trolig se sine erfaringer og opplevelser av tilpasset undervisning i et perspektiv preget av modningstid. Dette ble vurdert å bidra til dypere refleksjoner i et retrospektiv på egen situasjon i videregående skole.
- Ingen aldersbegrensninger ut over kriteriet om at det skulle være 8-10 år siden de avsluttet videregående opplæring.
- Informanter med erfaring fra ordinær tilpasset undervisning, som uansett forutsetninger og behov **ikke** hadde vedtak om spesialundervisning.
- Utvalget kunne bestå av både gutter og jenter
- Utvalget ble ikke begrenset av fysiske, psykiske, kulturelle, språklige eller verdimessige faktorer.

4.2.2 Pilotstudie

Da utvalgskriteriene var klare ble det gjennomført et pilotintervju. Testinformanten til dette intervjuet oppfylte utvalgskriteriene som var satt til de faktiske informantene. I denne prosessen tilegnet jeg meg erfaringer om intervjusituasjonen som gjorde at jeg stilte bedre forberedt til de faktiske intervjuene. Dette handlet om hvordan jeg fremsto i møte med informanten, hvordan jeg evnet å skape en trygg ramme rundt situasjonen, hvordan jeg evnet å være lyttende og objektiv, hvordan jeg evnet å stille hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål, og hvordan jeg evnet å forklare det som måtte fremstå uklart for informanten. Pilotstudien bidro til at jeg fikk en viss innsikt i hvordan intervjuguiden fungerte, og hvordan den ut i fra disse erfaringene kunne forbedres. Jeg fikk også estimert hvor lang tid intervjuene ville ta.

4.2.3 Rekruttering av informanter

Informantrekrutteringen ble gjort med utgangspunkt pragmatisk eller hensiktsmessig utvelgingsstrategi (Befring, 2007). Her ble det brukt sunt skjønn for å avgjøre hvem som på best måte ville representere populasjonen, som i dette forskningsprosjektet omfattet tidligere elever med erfaring fra ordinær tilpasset undervisning i kunst og håndverk. Som nevnt var det innen gitte utvalgskriterier hensiktsmessig at både marginaliserte og relativt ”sterke” elever ble representert, og det var her behovet for sunt skjønn kom inn i bildet. Med utgangspunkt i perifer kjennskap til flere potensielle informanter var det mulig å kontakte/rekruttere de personene som ble vurdert å være gode representanter for de ulike perspektivene prosjektet hadde behov for.

4.2.4 Presentasjon av utvalg

Ut i fra gitte utvalgskriterier besto det faktiske utvalget av to gutter og to jenter som på hver sin måte kunne sies å ha representert variasjoner i forhold til fenomenet som var under utforskning. Som vi ser i Figur:1 fikk ingen av dem spesialundervisning, men en av dem (3) ga uttrykk for at han hadde behov for det. Således ble utvalget representert av en informant som i stor grad kunne sies å ha vært stigmatisert i skolen. Av bakgrunnsinformasjonen som er

presentert i Figur: 2, kom det også frem at en av informantene (4) var, eller sto i fare for å bli marginalisert, da hun hadde alvorlige psykososiale utfordringer som hadde stor innvirkning på hennes skolehverdag. Denne informanten fikk ikke spesialundervisning, men det er verdt å merke seg at hun heller ikke ga uttrykk for å ha hatt behov for det. De to resterende informantene kunne med utgangspunkt i bakgrunnsinformasjonen i Figur:2, sies å ha vært utenfor risikozonen, hva angår faren for dropout eller strykkarakterer. En av dem (2) var en faglig og sosialt sterk elev, mens den andre karakteriserte seg selv som en typisk gjennomsnittselev. Utvalget syntes således å være hensiktsmessig i forhold til fenomenet og som var i fokus i forskningsprosjektet.

Figur 1: Informantenes bakgrunnsinformasjon. Fra lukkede spørsmål i intervjuguiden.

<ul style="list-style-type: none"> Kjønn: 			
Informant.1	Informant.2	Informant.3	Informant.4
Kvinne	Mann	Mann	Kvinne
<ul style="list-style-type: none"> Opplevde du å ha behov for spesialundervisning for å få tilstrekkelig utbytte av undervisningen i tegning form farge? Ja- Nei- Vet ikke 			
Informant.1	Informant.2	Informant.3	Informant.4
Nei	Nei	Ja	Nei
<ul style="list-style-type: none"> Hvis ja: Fikk du spesialundervisning i tegning, form, farge? Ja- Nei 			
Informant.1	Informant.2	Informant.3	Informant.4
Nei	Nei	Nei	Nei
<ul style="list-style-type: none"> Fikk du spesialundervisning i noen andre fag? Ja- Nei ,Hvilket/hvilke fag? 			
Informant.1	Informant.2	Informant.3	Informant.4
Nei	Nei	Nei	Nei

Figur 2: Bakgrunnsinformasjon. Informantenes beskrivelser av seg selv.

Informant 1: Informanten beskriver seg selv som en typisk gjennomsnittselev, som var stille og tilbaketrukket.
Informant 2: Informanten beskriver seg selv som en engasjert, og entusiastisk elev, som gjorde det godt i skolen, men som til tross for dette ga han uttrykk for at han hadde behov for tilpasning innen det ordinære opplæringsstilbudet for å kunne strekke seg ytterligere.
Informant 3: Informanten gir uttrykk for at han hadde store konsentrasjonsvansker, og et opplevd behov for spesialundervisning, hvilket han ikke fikk.
Informant 4: Informanten sto ovenfor psykiske vansker, rusproblematikk og vanskelige hjemmeforhold i sitt studieforløp i videregående skole, hvilket hadde stor innvirkning på hennes behov i skolehverdagen.

4.3 Undersøkelsesmaterieil

Som nevnt utgjorde det fenomenologiske, semistrukturerte livsverdenintervju den metodiske tilnærmingen til dette forskningsprosjektet og i det følgende vil den ferdigstilte intervjuguiden bli presentert.

4.3.1 Ferdigstilt intervjuguide

Intervjuguiden besto innledningsvis av 14 lukkede spørsmål (vedlegg.3). Dette var spørsmål som: ”Opplevde du å ha behov for spesialundervisning for å få tilstrekkelig utbytte av undervisningen i tegning form farge? Ja- Nei- Vet ikke” eller ” Hvor motivert var du for å lære dette faget da du startet ditt studieløp? 1: absolutt ikke motiver, 2: umotivert, 3: motivert, 4: ganske motivert, 5: svært motivert” Disse spørsmålene søkte å få innblikk i informantenes bakgrunn, samt et innblikk i deres forventninger til faget, deres behov og forutsetninger, og deres opplevelse av hvordan dette ble møtt i undervisningen. Hensikten var å få et overordnet inntrykk av de omstendighetene som lå til grunn for deres uttalelser i de åpne spørsmålene.

De lukkede spørsmålene ble supplert med 2 åpne spørsmål hvor informantene fikk beskrive sitt motivasjonsgrunnlag for å søke denne studieretningen. Dreide det seg om en kreativ elev som trengte en arena å utfolde seg på? , var det en elev som tenkte at dette ville være et ”enkler” valg?, eller dreide det seg om at eleven ikke var klar til å ta veloverveide avgjørelser for veien videre i livet? Mulighetene var mange og svaret på dette spørsmålet ville sette deres videre refleksjoner og opplevelser i perspektiv. Ettersom dette forskningsprosjektet fokuserer på elever som ikke får spesialundervisning, men som allikevel ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær tilpasset undervisning, ble de i det neste av disse to spørsmålene bedt om å beskrive seg selv som elev i videregående skole. Hensikten med dette var å få et dypere innblikk i faglige og personlige/sosiale forutsetninger som kunne ha hatt innvirkning på deres møte med den tilpassede undervisningen. Dette ville tydeliggjøre hvor den aktuelle informanten befant seg i mangfoldet av elevforutsetninger. Her søktes svar på om de videre refleksjonene i intervjuet kom fra en elev som hadde faglige eller sosiale utfordringer, og på hvilken måte. Videre besto intervjuet av 6 åpne meningsspørsmål som søkte å finne den intervjuedes opplevelse av sentrale faktorer ved tilpasset undervisning i kunst og håndverk. Disse spørsmålene dreide seg om motivasjon, mestring, opplevde fordeler ved kunst og håndverksfaget, selvrealisering, og lærerrollens betydning for deres opplevelse av tilpasset undervisning. Under kategorien som omhandler lærerrollens betydning blir informantene bedt om å beskrive en lærer som betydde ekstra mye for dem. Her åpnes det først opp for at informanten kan komme med frie, intuitive beskrivelser. Videre blir de oppmuntret til å snakke ut i fra 6 kategorier (Lærer som forbilde, lærer som motivator og inspirator, lærer som formidler av kunnskap, lærer som trygg tillitsperson, lærer som faglig veileder og lærers evne til å se og møte elevene).

4.4 Gjennomføring

Informantene ble som vi har sett rekruttert fra perifere bekjenskaper som ble vurdert å være gode representanter for de ulike perspektivene forskningsprosjektet hadde behov for. Den første kontakten med informantene foregikk via e-mail, facebook eller telefon. Her ble de kjapt introdusert for studien og tematikken jeg skulle forske på, videre ble de spurt om deltakelse var av interesse. Samtlige informanter ønsket å delta. Andregangs kontakten foregikk via mail. For å gi dem bedre innsikt i tematikken ble de tilsendt en formell

forespørselen om deltakelse (Vedlegg. 1) , svarskjema (Vedlegg. 2) og intervjuguiden (Vedlegg.3). Det ble vurdert å være en formålstjenlig fremgangsmåte å tilsende informantene intervjuguiden, da de skulle intervjues om et tema de ikke hadde forholdt seg til på mange år. Dette kunne potensielt bidra til å sette i gang tankeprosesser som ellers ikke ville kommet spontant frem i intervjusituasjonen. Alle tidspunkt for intervju ble avtalt per telefon eller mail.

I forhold til en av informantene (4) viste det seg at avstanden oss i mellom var så stor at det var hensiktsmessig å foreta intervjuet per mail. Vedkommende ble tilsendt intervjuguiden samt generell informasjon om at tredjepersoner helst ikke skulle nevnes med navn. Jeg oppfordret også til at vedkommende skulle reflektere rundt sin opplevelse av den tilpassede undervisningen i faget og beskrive situasjoner som kunne være representative for hennes opplevelse. Sammen avtalte vi tidspunkt for når intervjuet skulle returneres og at informanten når som helst kunne ta kontakt om noe var uklart.

De tre resterende intervjuene ble gjennomført i personlige møter med den enkelte deltaker. To av disse informantene ønsket at intervjuet skulle foregå hjemme hos meg, mens den siste av dem ønsket at vi skulle møtes ved hennes studiested. Alle de muntlige intervjuene ble utført i rolige omgivelser hvor ingen andre kunne være til bry for intervjusituasjonen. Alle intervjuene ble dokumentert ved bruk av diktafon og kvalitetssikring av utstyret ble utført før hvert intervju. Intervjuene ble innledet av en uformell samtale om intervjusituasjonen, hvilket ble vurdert nødvendig for å skape trygghet rundt situasjonen som var ny for dem. Her ble de informert om at de kunne bruke så lang tid de ønsket, det ble gitt rom for tenkepauser, og mulighet for å ”tenke høyt”, hvilket var avgjørende for en informantgruppe som ble intervjuet om forhold så langt tilbake i tid. De fikk beskjed om å spørre så fort noe var uklart og videre fikk de en kort innføring i forskningsprosjektet, slik at hensikten med deres deltakelse skulle være helt klar for dem.

Intervjuguiden besto som vi har sett av 14 innledende, lukkede spørsmål. Informanten satt med spørsmålene foran seg og krysset av sine svar, mens jeg til en hver tid var tilgjengelig for spørsmål om noe var uklart. Da disse spørsmålene var besvart, ble diktafonen skrudd på og intervjuedelen med åpne spørsmål begynte. I de tilfeller hvor informantene kom med utsagn som med fordel kunne utdypes, noterte jeg meg disse og stilte oppfølgingsspørsmål da vedkommende var ferdig med sine refleksjoner eller beskrivelser. Dette kunne blant annet være aktuelt i situasjoner som denne, hvor informanten sa: Jeg synes det er dritvanskelig fordi

at det var en så rar periode i livet mitt”. Jeg noterte meg ”rar periode?” og lot informanten snakke ferdig. Videre fikk han oppfølgingsspørsmålet: ”Du sier at det var en rar periode i livet ditt, på hvilken måte?”. Følgelig fikk jeg gode beskrivelser av hva informanten faktisk hadde ment.

Samtlige intervjuer kan sies å ha vært frie og åpne, med en viss struktur, hvor jeg som forsker holdt samtalen til det aktuelle fenomenet (Kvale, 2009). Om informanten ”sporet av”, eller ikke selv kom til høyst aktuelle sider ved fenomenet var det min oppgave å hjelpe informantene inn i tankerekker de ikke nødvendigvis kom til på egenhånd. Her vises til et eksempel hvor et av spørsmålene i intervjuguiden var: ”Har du hatt en lærer som betydde ekstra mye for deg og hvilke kvaliteter ved han eller henne var det som gjorde denne læreren spesiell?” Om informanten snakket utelukkende om læreren som en trygg tillitsperson, var det aktuelt å lede vedkommende inn på tematikk som: Læreren som motivator, eller læreren som veileder i faglig sammenheng. Samtidig var det også viktig å ikke være ledende i den forstand at informanten følte seg presset til å snakke om noe han eller hun ikke kunne erindre.

Alle intervjuene ble rundet av ved at informantene fikk mulighet til å komme med informasjon som guiden ikke nødvendigvis hadde spurt etter. Dette fordi jeg som forsker ikke ville risikere at informantene satt igjen med tanker eller opplevelser som kunne vært av relevans for forskningsprosjektet. Intervjuene hadde en varighet på omlag 60 min, inkludert innledende samtale og utfylling av spørreskjema.

4.5 Registrering av data

Som vi har sett besto intervjuguiden av 14 innledende, lukkede spørsmål, supplert av to åpne spørsmål om deres bakgrunn. Dataene fra denne delen av intervjuguiden ble lagt inn i oversiktlige tabeller som skulle tegne et bilde av informantenes svar sammen og hver for seg.

Den muntlige delen av intervjuene ble dokumentert ved hjelp av diktafon. Etter hvert som intervjuene ble gjennomført ble lydfilene umiddelbart overført til PC, og videre ble råmaterialet transkribert fortløpende. Ettersom utvalget i dette forskningsprosjektet var av

relativt liten størrelse, ble intervjuene transkribert av meg. Dette bar med seg en stor fordel da jeg fikk mulighet til å bli ekstra godt kjent med det datamaterialet jeg nå hadde for hånden (Dalen, 2011). Etter transkriberingen ble materialet kontrollert en siste gang opp mot lydfilene, slik at eventuelle feil eller mangler kunne rettes opp. Selv om intervjuene nå var ansett som ferdigtranskribert ble lydfilene bevart, slik at jeg ved senere anledninger hadde mulighet til å gå tilbake for å sjekke eventuelle uklarheter. Intervjuet som ble gjennomført over mail, ble lagret slik det var da jeg fikk det tilsendt fra informanten. I denne delen av prosessen var det også viktig å sikre at sensitive personopplysninger som kunne spores tilbake til informanten ble anonymisert. Dette dreide seg i hovedsak om å referere til den enkelte som: informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4. Alle data var nå klare for videre analyse.

5 Validitet, reliabilitet og etikk

Vi skal nå se nærmere på de grep som ble gjort i forskningsprosessen for å sikre validiteten og reliabiliteten til datamaterialet. Videre skal vi se på de etiske hensyn som måtte ivaretas i forskningsprosjektet.

5.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitetsvurdering

For å øke reliabiliteten i dette forskningsprosjektet lå mye av ”jobben” i å gjengi de ulike trinnene og de ulike forhold som kan tilknyttes forskningsprosessen så klart og oversiktlig som mulig, slik det er forsøkt i denne masteroppgaven. På denne måten økte sannsynligheten for at resultatene kunne etterprøves (Dalen, 2011). I dette kapitlet handlet dette om forhold tilknyttet min forskerrolle, utvalget, intervjuguiden (Vedlegg. 3) registrering av data og gjennomføring. I kapittel 6 dreide det seg om å sikre reliabilitet ved å gi en nøyaktig beskrivelse av valgt analytisk metode.

Forskerrollen

Ettersom jeg var helt fersk i forskerrollen var det viktig å definere og avgrense hva som lå implisitt i min rolle som forsker, og dernest skape en bevissthet rundt potensielle fallgruver. For mitt vedkommende gikk dette i stor grad ut på en personlig desentrering, ettersom jeg selv har vært elev i det aktuelle faget, og også fordi jeg gjennom faglærerutdanningen har tilegnet meg en førforståelse som potensielt kunne vært grunnlag for tendensiøse tilnærminger (Befring, 2010). Ved å sette meg inn i, og skape en bevissthet rundt viktigheten av intersubjektivitet i utarbeidelse av intervjuguide, i intervjusituasjonen, og videre i analyse og drøfting, var jeg bedre rustet til kontinuerlig, kritisk vurdering av egen forskerrolle. Slik kunne jeg også i større grad unngå å gjøre feil som kunne sette forskningsprosjektets validitet på spill. At jeg ikke hadde erfaring med intervju var også en utfordring. Selv om jeg ikke hadde mulighet til å opparbeide fullstendig profesjonalitet i intervjuerrollen, var det til stor hjelp å foreta pilotstudien, slik at jeg kunne møte bedre forberedt til de faktiske intervjuene.

Forskningsopplegg og utvalg

I forbindelse med validitetsvurdering av selve forskningsopplegget reises spørsmålet om forskningsprosjektets generaliseringsverdi, også omtalt som ytre validitet (Dalen, 2011). I dette forskningsprosjektet, hvor utvalget var av relativt liten størrelse, er det selvsagt ikke mulig å generalisere på samme måte som ved kvantitativ forskning. Dermed var det avgjørende med et bredt utvalg som kunne representere individuelle variasjoner som også er å finne i populasjonen (Dalen, 2011). For å sikre ytre validitet så godt som mulig var det derfor viktig at utvalget ble gjort med utgangspunkt i den samfunnsaktuelle debatten om tilpasset opplæring og ikke minst om de statistiske forhold som ligger til grunn for frafall og dårlige elevresultater i yrkesfaglige studieretninger i videregående skole. Min kjennskap til informantgruppen gjorde det mulig å være selektiv slik at elever i risiko ble representert, og slik at også informanter som gjorde det godt eller middels godt ble representert.

En annen faktor som bidro til å sikre god validitet var utvalgets tidsperspektiv til deres erfaringer og opplevelser av tilpasset undervisning. Samtlige informanter var ferdig i videregående skole for 8-10 år siden. I forkant av informantrekrutteringen ble fordeler og ulemper ved et slik utvalg drøftet. I verstefall risikerte jeg at informantene ikke ville være i stand til å svare på spørsmålene, fordi opplevelser og erfaringer var glemt. I beste fall ville informantene huske og i tillegg kunne sette ord på sine erfaringer og opplevelser med større grad av perspektiv, modenhet og refleksjon, enn hva et eventuelt utvalg som sto midt i studietiden ville gjort. Men utgangspunkt i erfaringer fra pilotstudien konkluderte jeg med at informantene med stor sannsynlighet ville huske essensen av sine erfaringer og opplevelser og dermed endte jeg opp med det utvalget som er presentert i denne rapporten. Det viste seg at samtlige informanter var i stand til å huske, beskrive, reflektere over og drøfte sine opplevelser og erfaringer, hvilket innebar at validiteten i dette forskningsprosjektet ble styrket.

Utarbeiding av intervjuguide.

For å sikre validitet i datamaterialet var det vesentlig å utarbeide en intervjuguide som for det første ville frembringe relevante data i forhold til fenomenet under utforskning, og som for det andre var tydelig, forståelig og formålstjenlig i forhold til behovet for åpne refleksjoner og beskrivelser av opplevelsesdimensjonen hos den enkelte informant. Utarbeidingen av intervjuguiden ble følgelig gjort i fire faser. I første fase ble det med utgangspunkt i egen forforståelse, statistiske realiteter, skolepolitiske intensjoner og teori gjennomført en slags

brainstorming hvor alle potensielle, relevante spørsmål ble skrevet ned. I andre fase var det nødvendig med en reduksjon av spørsmålene fra fase en til et lite utvalg som på best mulig måte kunne belyse essensielle sider ved fenomenet (Dalen, 2011). Her ble hvert enkelt spørsmål kritisk vurdert i forhold til følgende kriterier: Var spørsmålet ledende?, var spørsmålet for lukket?, ville spørsmålet tjene problemstillingen?, ville spørsmålet åpne opp for gode refleksjoner om, og beskrivelser av opplevelser som fant sted for flere år siden?. De spørsmål som viste seg å tjene problemstillingen, men som allikevel var for lukket, ble spart og senere omgjort til lukkede/skalerte spørsmål som skulle utgjøre bakgrunnsinformasjonen om informantene. Med utgangspunkt i spørsmålsreduksjonen i fase to, ble det som vi har sett foretatt et pilotstudium på en informant som passet inn under de gitte utvalgskriteriene. Her ble det tydeligere hvilke spørsmål som ut fra nevnte kriterier fungerte eller ikke fungerte. I den fjerde og siste fasen ble det med utgangspunkt i pilotstudien enklere å justere, bytte ut, eller fjerne spørsmål som ikke tjente sin hensikt i intervjuguiden, og således kunne den i denne fasen ferdigstilles.

Datamaterialet og bearbeiding

Spørsmålene i intervjuguiden søkte å få fram innholdsrike og fyldige beskrivelser fra informantene, da dette ville utgjøre hovedtyngden i datamaterialet som videre skulle bli grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011). Dette handlet om å stille gode spørsmål som åpnet opp for brede refleksjoner og beskrivelser framfor innsnevrede, konkrete svar. Intervjuerrollen i oppfølgingen av disse spørsmålene var også viktig for å komme frem til slike ”tykke beskrivelser” (Dalen, 2011). Dette handlet om å stille oppfølgingsspørsmål som kunne sette enkeltuttalelser i et bredere perspektiv. Det handlet også om at jeg i enkelte tilfeller ville forsikre meg om at jeg forsto informanten rett, ved å etterspørre om dette faktisk var hva informanten hadde ment. På denne måten økte den fortolkende validiteten i datamaterialet, da jeg i større grad sikret meg en forståelse av informantens perspektiv og mening, framfor en fortolkning som var farget av min forforståelse (Maxwell, 1992). En annen faktor som også bidro til forståelse av informantens perspektiv og mening var en intervjuguide bestående av både lukkede spørsmål om informantenes bakgrunn, samt åpne spørsmål om fenomenet under utforskning. En slik tilnærming med rom for både frie og standardiserte svar, bidro til å styrke reliabiliteten da jeg ved å sammenlikne svarene fra disse to, enklere forsto informantens faktiske mening i det jeg i større grad kunne se hvilke forhold svarene sprang ut i fra. Slik sett unngikk jeg at min subjektive tolkning ville ha for stor innflytelse i analysen av svarene (Befring, 2007).

I forbindelse med de 14 lukkede spørsmålene oppsto en utfordring hos enkelte av informantene, da flere av dem fant det vanskelig å krysse av for et svar som skulle representere erfaringer fra alle studieårene. Dette var en utfordring som ikke oppsto i pilotstudien, og dermed måtte problemet løses spontant. Informantene fikk dermed beskjed om å gradere hvert enkelt studieår, hvilket bidro til å gi et nyansert bilde av hvordan deres opplevelse hadde utspilt seg i de ulike studieårene.

For å øke den deskriptive validiteten ble det benyttet en diktafon som sørget for lydopptak av god kvalitet. Dette bidro til større grad av intersubjektivitet mellom informanten og meg som forsker, da jeg i transkriberingsprosessen kunne skrive ned eksakte gjengivelser av hva informanten hadde sagt og hvor jeg hadde mulighet til flere gjennomlyttinger om jeg skulle være i tvil (Maxwell, 1992). Det var dog en trussel for den deskriptive kvaliteten at kroppsspråk og mimikk ikke ble fanget opp i denne formen for dokumentasjon (Maxwell, 1992), dermed var det viktig at transkriberingen ble gjort umiddelbart etter intervjuene, slik at jeg parallelt kunne notere meg eventuelle visuelle inntrykk av informantene som kom til uttrykk i intervjusituasjonen. På denne måten utgjorde auditive og visuelle faktorer i større grad et helhetsinntrykk av hva informanten faktisk formidlet.

5.2 Etiske hensyn

I et spesialpedagogisk forskningsprosjekt som dette ble jeg stilt ovenfor etiske utfordringer hvor det var viktig å følge retningslinjer for de enkelte trinnene i forskningsprosessen (Dalen, 2011). I utforming av intervjuguiden, rekruttering av informanter, gjennomføring av intervjuene og i analytisk og drøftende arbeid var det svært viktig at jeg som forsker opptrådte profesjonelt. Dette var spesielt viktig i forhold til min objektivitet, da informantene var mennesker jeg har perifer kjennskap til. Et slik personlig utgangspunkt styrket forutsetningene for å kunne se relevante problemstillinger innenfra, men samtidig var arbeidet avhengig av en personlig desentrering (Befring, 2007). Dette innebar at min forforståelse ikke kunne kan skape ubalanse i vinkling, tolkning eller i utforming av problemformuleringer som i slike situasjoner kan stå i fare for å bli tendensiøse (Befring, 2007). En annen faktor var at intervjuguiden og intervjusituasjonen ble tilrettelagt på en slik måte at informantene ikke ble

påvirket av vår felles historie, eller av mine subjektive reaksjoner. Det var viktig å skape et objektivt, tolerant, og trygt rom, hvor informantene kunne uttrykke akkurat hva de ville.

5.2.1 NESH

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH, 2009), har utarbeidet et sett etiske retningslinjer. I det følgende vil de retningslinjer som var aktuelle for dette forskningsprosjektet, og oppfølgingen av dem bli presentert.

Krav om å informere dem som utforskes

Før forskningsundersøkelsen ble iverksatt, ble alle deltakere i forskningsprosjektet informert om hva deres deltakelse i forskningsprosjektet ville innebære for dem. Dette ble gjort i det formelle informasjonsskrivet (Vedlegg:1) som ble tilsendt informantene sammen med svarslippen (Vedlegg:2). I dette skrivet ble det informert om prosjektets formål, metodisk tilnærming og praktiske følger som at det ville bli gjort lydopptak av intervjuene. Det ble også informert om hvor lenge disse lydfilene ville bli oppbevart, og at det kun var meg som forsker som ville ha tilgang til denne, og annen sensitiv personinformasjon. All informasjon ble formidlet på en måte som ble vurdert å være tilpasset informantenes forståelse (Vedlegg: 1) (NESH, punkt 8, 2009).

Krav om informert og fritt samtykke

Informantene ble videre informert om at deres deltakelse i forskningsprosjektet var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg. Her ble det også informert om at dette ikke ville få negative konsekvenser for dem (NESH, punkt 9, 2009).

Hensynet til tredjepart

Som vi vet, handlet dette forskningsprosjektet om informantenes møte med tilpasset undervisning i kunst og håndverk i videregående skole. Derfor var det viktig å ta med i betraktning at andre personer en informanten selv ville bli omtalt i intervjuene. Dette omhandlet i størst grad lærere og medelever. Ettersom informasjonen om informantene ble anonymisert, ble heller ikke potensielle tredjeparter berørt av dette, og i de tilfeller hvor

personer ble navngitt, ble informasjonen om disse anonymisert ved at de ble omtalt med generelle begrep som ”lærer” eller ”medelev” (NESH, punkt 11, 2009).

Krav om respekt for individers privatliv og nære relasjoner

I intervjuprosessen ble informantene oppmuntret til å beskrive personlige forhold som hadde innvirkning på deres skolesituasjon. Denne oppmuntringen ble gjort på en måte som ikke la press på informanten, ved at den enkelte kun beskrev de forhold han eller hun selv var komfortable med å gå inn på (NESH, punkt 13, 2009).

Krav om konfidensialitet

All informasjon om informantene ble behandlet konfidensielt. Det ble lagt stor vekt på at ingen personsensitiv informasjon skulle kunne spores tilbake til deltakeren. Her var det også viktig at jeg opptrådte profesjonelt i min rolle og forholdt meg taushetspliktig ovenfor den enkelte og i samtale med andre om prosjektet. All personlig informasjon som ble utvekslet mellom forsker og deltaker ble behandlet konfidensielt. Her inngikk anonymisering av personopplysninger, feltnotater og intervjumateriale. Det ble informert om at andre kunne lese publisert materiale, og således ble det gitt anledning til at informantene kunne lese det aktuelle materialet for å oppklare eventuelle misforståelser. Dette var det ingen av dem som hadde et ønske om (NESH, punkt 14, 2009).

Konsesjon og meldeplikt

Forskningsprosjektet ble sendt inn til vurdering hos NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS), hvor de med utgangspunkt i utvalg, intervjuguide, metode og behandling av sensitive data, vurderte at prosjektet ikke var konsesjons- eller meldepliktig (Vedlegg: 4) (NESH, punkt 10, 2009).

6 Presentasjon av intervjudata

I dette kapittelet presenteres intervjudata fra undersøkelsen. I første del av kapitlet presenteres bakgrunnsinformasjon om den enkelte deltaker. Videre frembringes informasjon om informantenes faglige og sosiale forutsetninger, samt deres motivasjonsgrunnlag for å søke seg til denne studieretningen. I den andre delen av kapitlet presenteres resultatene fra hoveddelen av intervjuet. Her får vi innblikk i informantenes møte med ulike aspekter av den tilpassede undervisningen i kunst og håndverksfaget.

6.1 Bakgrunnsinformasjon om informantene

I Figur.1 presenteres innhentet bakgrunnsinformasjon om den enkelte deltaker. Dette har til hensikt å gi leseren et overordnet innblikk i essensen av informantenes opplevelse av den tilpassede opplæringen, sammen og hver for seg. Det er verdt å merke seg at informantene fant det problematisk å skalere sin generelle oppfattelse, da de har ulike erfaringer med ulike lærere. I enkelte tilfeller ønsket derfor to av informantene å skille mellom de ulike klassetrinnene i svarene de oppga. Selv om det her i størst grad fremkommer informasjon om elevenes generelle inntrykk og opplevelse vil svarene være spisset mot de ulike erfaringene i selve intervjuet.

Figur. 1: Bakgrunnsinformasjon om den enkelte deltaker, fra lukkede spørsmål.

Hvor motivert var du for å lære dette faget da du startet ditt studieløp?

1: absolutt ikke motiver, 2: umotivert, 3: motivert, 4: ganske motivert, 5: svært motivert

Informant.1	Informant.2	Informant.3	Informant.4
Svært motivert	Svært motivert	Ganske motivert	Motivert

I hvilken grad svarte undervisningen du fikk i tegning, form, farge til de forventninger du hadde da du startet? Svar på en skala fra 1 til 10 hvor 1 er ”ikke i det hele tatt” og 10 er ”i veldig stor grad”:

Informant.1	Informant.2	Informant.3	Informant.4
7	8	2	5

I hvilken grad opplevde du faget som vanskelig å følge? Svar på en skala fra 1 til 10, hvor 1 er ”ikke vanskelig i det hele tatt”. og 10 er ”svært vanskelig”

Informant.1	Informant.2	Informant.3	Informant.4
4	2	10	3

Hvordan opplevde du at undervisningen i tegning form farge var tilpasset dine forutsetninger og behov for å lære?

- 1: Undervisningen var ikke tilpasset mine behov.
- 2: Undervisningen noe tilpasset mine behov.
- 3: Undervisningen var godt tilpasset mine behov.
- 4: Undervisningen var veldig godt tilpasset mine behov.
- 5: Vet ikke.

Informant.1	Informant.2	Informant.3	Informant.4
3	3	2	2

I hvilken grad hadde læreren positiv innvirkning på din motivasjon? Svar på en skala fra 1-10 hvor 1 er ”ingen innvirkning” og 10 er ”veldig stor innvirkning”.

Informant.1	Informant.2	Informant.3	Informant.4
5	7	Gk:2 Vg1:7	Gk1:8 Vg1:5 Vg2:2

På en skala fra 1-10 hvor 1 er svært dårlig og 10 er særdeles god, i hvilken grad vil du vurdere din egen skolefaglige innsats?

Informant.1	Informant.2	Informant.3	Informant.4
7	8	3	Gk1:5 Vg1:6 Vg2:8

På en skala fra 1-10 hvor 1 er ”ikke i det hele tatt” og 10 er i ”veldig stor grad”. I hvor stor grad opplevde du at lærer evnet å hjelpe deg videre i de situasjoner hvor du sto fast i undervisningen/oppgaver?

Informant.1	Informant.2	Informant.3	Informant.4
6	7	Gk:2 Vg1:7	4

På en skala fra 1-10 hvor 1 er ”ikke i det hele tatt” og 10 er ”i veldig stor grad”. I hvor stor grad opplevde du at lærer støttet opp under og løftet dine sterke sider?

Informant.1	Informant.2	Informant.3	Informant.4
6	6	Gk:1 Vg1:10	3

På en skala fra 1-10 hvor 1 er ”ikke i det hele tatt” og 10 er ”i veldig stor grad”. I hvor stor grad opplevde du at lærer forsto deg og tok hensyn til dine behov og ønsker i undervisning og skoleoppgaver?

Informant.1	Informant.2	Informant.3	Informant.4
6	6	Gk:1 Vg1:10	3

På en skala fra 1-10 hvor 1 er på ingen måte og 10 er i veldig stor grad: I hvilken grad har dette studievalget hatt betydning for ditt senere liv?

Informant.1	Informant.2	Informant.3	Informant.4
7	10	10	9

I figur.2 presenteres informantenes faglige og sosiale beskrivelser av seg selv, samt deres motivasjonsgrunnlag for å søke denne studieretningen. Her ser vi at to av informantene kan sies å ha vært eller stått i fare for å bli marginalisert i skolen (3 og 4), mens en av dem (2) kan sies å ha vært en sterk elev, både faglig og sosialt, den siste informanten (1) klassifiserer seg selv som en typisk gjennomsnittselev. Samtlige informanter følte studievalget var bedre tilpasset deres forutsetninger, ønsker og behov, enn hva teoretiske fag ville være.

Figur 2: Bakgrunnsinformasjon om den enkelte deltaker, fra åpne spørsmål.

Informant 1

Sosialt: Informanten gir uttrykk for at hun var ganske stille og forsiktig i videregående skole, hun var ikke den eleven som stakk seg mest frem. Samtidig gir hun uttrykk for at hun ikke hadde problemer med å kommunisere med medelever og lærere. Tilbaketrukketheten utviklet seg i positiv retning fra år til år ettersom hun følte seg tryggere.

Faglig: Informanten gir uttrykk for at hun var en elev som satt inne med mye, men at hun opplevde å ha behov for litt ekstra hjelp for å få uttrykket og vist det fram.

Bakgrunn for å velge tegning form og farge i videregående skole:

Informanten trekker frem positive erfaringer fra ungdomsskolen og et ønske om å utfolde seg kreativt som utslagsgivende for skolevalget. Hun hadde i utgangspunktet søkt en annen

kreativt rettet studieretning, men kom ikke inn. Det var også av relevans at en venninne søkte samme studieretning.

Informant 2

Faglig: Informanten forteller at han var faglig engasjert og ivrig, men at han til tross for dette kunne bli litt utålmodig. Han forteller også at han ikke opplevde å ha de tekniske ferdighetene som skulle til for å tegne eller male fotografisk.

Bakgrunn for å velge tegning form og farge i videregående skole:

Informanten begrunner dette med et ønske om å kunne være aktiv deltaker i egen læringsprosess gjennom kreativ tenkning, refleksjon og diskusjon.

Informant 3

Sosialt: Informanten gir uttrykk for at årene i videregående skole var en vanskelig periode i hans liv. Følelsen av å være mistilpasset i skolen, kombinert med en følelse av å ikke strekke til skolefaglig, ledet ham inn i et selvdestruktivt mønster hvor han kompenserte ved å markere, eller hevde seg på andre måter. Dette kom til uttrykk gjennom det han beskriver som "fjåsete" oppførsel, eller ved å vise atferd som egentlig ikke var representativt for den han var.

Faglig: Informanten gir uttrykk for at han hadde store konsentrasjonsvansker. Han sier: "Jeg greide liksom ikke å hevde meg helt, fordi de andre i klassa var på et helt annet nivå enn meg da, rent sånn teknisk"

Bakgrunn for å velge tegning form og farge i videregående skole:

For informanten føltes det riktig å bevege seg vekk fra tradisjonell, teoretisk rettet undervisning. Han følte at et slikt kreativt fag var bedre tilpasset hans behov i læringsprosesser. I utgangspunktet ønsket han å studere musikk ved en annen skole, men dette innebar at han måtte flytte hjemmefra, hvilket han ikke følte seg klar for. For ham var det også avgjørende at flere av vennene hans hadde valgt denne studieretningen.

Informant 4

Sosialt: Informanten beskriver omstendigheter i livet sitt som hadde innvirkning på hvordan hun var og hvordan hun hadde det i videregående skole. Hun forteller at hun nettopp hadde flyttet til det aktuelle fylket da hun begynte i videregående skole. I utgangspunktet ønsket hun

å begynne på tegning, form, farge, men formaliteter i forbindelse med flyttingen gjorde at hennes ønske ble nedprioritert til en annen studieretning. Informanten trivdes ikke med læreren, hun fant ikke sin plass som elev i dette faget og dermed droppet hun ut av skolen. Rådgiveren ved skolen bidro derfor til at hun fikk plass på tegning, form, farge påfølgende skoleår, slik hun hadde ønsket det i utgangspunktet. Informanten beskriver seg selv som ganske sosial og sier hun fant sin plass blant elevene i klassen. Hun gir uttrykk for at hun var plaget med angst, depresjon, og periodevis rusmisbruk. Dette førte til at hun fikk mye fravær. Hjemmesituasjonen var også utfordrende for henne, da hennes foresatte arbeidet langt unna hjemmet. Dette førte til at hun var veldig mye alene. Hun sier i den forbindelse at: ”På skolen var det ingen som så meg. Hjemme var det ingen som så meg.” Dette, i tillegg til de andre utfordringene i livet hennes hadde negative konsekvenser for hennes skolegang.

Faglig: Informanten gir uttrykk for at hennes faglige fungering og utbytte av skolegangen ikke var konstant i løpet av videregående skole. Måten hun vil beskrive faglig fungering på, endrer seg fra år til år og fra lærer til lærer.

Bakgrunn for å velge tegning form og farge i videregående skole:

Det var viktig for informanten at hun kunne oppnå generell studiekompetanse parallelt med praktisk estetisk arbeid i skolen, og at hun dermed ikke var bundet til et spesielt yrke eller løp ved å velge dette faget. I tillegg var det avgjørende å kunne utfolde seg kreativt i et praktisk fag.

6.2 Elevenes møte med den tilpassede undervisningen i kunst og håndverk i videregående skole.

I det følgende vil jeg presentere intervjudata fra undersøkelsen i dette forskningsprosjektet. Analysen som ligger forut for disse dataene ble gjort med utgangspunkt i Giorgi & Giorgi (2003) sin beskrivelse av den deskriptive, fenomenologisk- psykologiske analysemetode.

Formålet med analysen var å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden innen fenomenet det her forskes på. Analysen ble gjennomført i fire trinn. Det første trinnet dreide seg om å danne et helhetsinntrykk. Helhetsinntrykket ble ervervet ved å lese igjennom de transkriberte rådataene fra intervjuet. I det andre trinnet ble meningsbærende enheter identifisert. Her ble rådataene gjennomgått og fortløpende merket jeg meg skiftninger, eller meninger som var relevante i forhold til fenomenet tilpasset undervisning i kunst og håndverk i videregående skole. Rådataene besto av en relativt stor mengde tekst, så dette var et vesentlig trinn hvor jeg merket meg og trakk ut essensen i det informanten hadde formidlet. I det tredje trinnet ble innholdet abstrahert i den enkelte meningsbærende enhet. Dette gikk ut på å uttrykke den spesialpedagogiske betydningen i hver enkelt meningsbærende enhet gjennom et mer akademisk, faglig språk enn det som fremkom i informantens muntlige fremstilling. Målet var at fenomenets sanne natur skulle komme tydelig frem. I dette stadiet var det viktig at meningsenhetene ikke ble formet av teorier, eller på den annen side, at meningsenhetene i for stor grad ble beskrevet ut i fra informantens personlige perspektiv (Giorgi & Giorgi, 2003). Til slutt ble betydningen av de meningsbærende enhetene kategorisert og sammenfattet som vist i presentasjonen av resultatene. Her kommer det frem hva informantene virkelig mente, og hvilken betydning dette hadde for fenomenet (Giorgi & Giorgi, 2003). Det er verdt å merke seg at analysen kun har tatt utgangspunkt i Giorgi & Giorgi (2003). Dette innebærer at jeg ikke utelukkende så etter brudd i informantenes uttalelser, men også meningsenheter som var felles for flere av dem. Framgangsmåten for å finne fellesnevnerne, eller fenomenets vesen gikk ut på å merke seg de variasjoner som var konstante i de ulike svarene informantene ga (Kvale, 2009).

I det videre vil resultatene bli presentert ut fra samme struktur som vi ser i intervjuguiden, i følgende rekkefølge: Motivasjon, mestring, selvrealisering og til sist lærerrollens betydning for tilpasset undervisning i kunst og håndverk. Hvert fenomen etterfølges av en kategorisering og sammenfatning hvor fenomenenes vesen blir presentert.

6.2.1 Motivasjon

Informantene blir bedt om å sette ord på typiske trekk ved oppgaver som engasjerte og motiverte dem, og videre typiske trekk ved oppgaver som ikke engasjerte og motiverte

dem. Det er verdt å merke seg at flere av informantene hadde en tydelig erfaring av at motivasjon og mestring hadde sterk innvirkning på hverandre og at det derfor var vanskelig for dem å tegne et klart skille mellom de to.

Alle informantene gir umiddelbart uttrykk for at frihet i oppgavene var viktig for deres motivasjon. Alle informantene hadde en felles oppfattelse av at frihet for dem innebar at det ble gitt rom for at de kunne uttrykke egne perspektiver, følelser, tanker og ideer, generelt sett: at det var rom for selvrealisering i oppgavene. En av informantene (2) sier at disse faktorene var avgjørende for om oppgavene opplevdes meningsfulle.

Samtlige informanter gir uttrykk for at dette dreier seg om frihet innen visse rammer. To av informantene (1 og 2) sier at dette kan dreie seg om å få velge tematikk eller teknikk selv. To av informantene (1 og 3) fant det også motiverende når valgfrihet innen teknikk og tematikk muliggjorde læringsprosesser på egne premisser.

To av informantene (2 og 3) sier at opplevelsen av mestring i en oppgave var motiverende for dem. En av dem (3) sier det var motiverende om oppgavene var oppnåelige, troen på at det var mulig å mestre en oppgave var viktig. I den forbindelse understreker han at oppgaver som var tilpasset hans ferdighetsnivå var avgjørende.

Videre blir informantene spurt om de kan sette ord på typiske trekk ved oppgaver som ikke engasjerte og motiverte dem. Som vi skal se er svarene på dette spørsmålet i stor grad det motsatte av de vi nå har sett ovenfor. Det er allikevel viktig å merke seg hvorfor disse trekkene ved oppgavene ikke motiverte og engasjerte dem, og hvilken innvirkning det hadde å få slike oppgaver.

Samtlige informanter gir uttrykk for at oppgaver som ikke engasjerte dem la opp til rigide forventninger om hvordan læringsprosessen skulle utspille seg og hvordan sluttresultatet skulle bli teknisk og tematisk. Dette opplevdes demotiverende og begrensende på deres behov for, og ønske om kreativ utfoldelse. En av informantene (3) uttrykker seg i den forbindelse slik:

De interessene jeg hadde, jeg fikk liksom ikke praktisert noe av det i det hele tatt, det jeg interesserte meg for på fritida. På ingen måte! Og det var jævla frustrerende for det var liksom det jeg følte at jeg var flinkest til da.

En av informantene (3) opplevde det demotiverende om oppgaver var preget av høye forventninger til tekniske ferdigheter han selv følte han ikke hadde. For ham ble dette ekstra demotiverende da flertallet i klassen lå på et langt høyere nivå enn ham, hvilket førte til en slags oppgitthet. Han beskriver dette som ekstra demotiverende da det førte til at han ikke kunne identifisere seg med medelever han hadde behov for å identifisere seg med.

Kategorisering og sammenfatting av fenomenet ”motivasjon”

Det kommer tydelig frem at frihet til selvstendig og kreativ utfoldelse innen visse rammer er motiverende. Det bidrar til å gjøre skolearbeidet meningsfylt. Mestring er også en motiverende faktor.

Det er demotiverende å bli møtt med rigide krav og forventninger i forhold til tematikk og teknikk fordi det begrenset muligheten for kreativ utfoldelse. Det kommer også frem at det er demotiverende med oppgaver som stiller for høye krav i forhold til opplevd kompetanse. En konsekvens av dette kan være at eleven ikke kan identifisere seg med medelever som befinner seg på et faglig høyere nivå. Blant elever som er marginalisert i skolen kan dette føre til resignasjon.

I det videre skal vi se nærmere på elevenes behov og opplevelse av å mestre i faget. Her er det viktig å merke seg at deres mestringserfaringer kan relateres til deres motivasjonserfaringer, da det som nevnt lå motivasjon i å mestre blant flere av informantene.

6.2.2 Mestring

Informantene blir spurt om hva som var viktig for dem for at de skulle mestre oppgavene som ble gitt i faget.

Tilpasning

Felles for tre av informantene (1, 2 og 3) var behovet for oppgaver som var tilpasset deres nivå. I dette ligger en felles oppfatning om at oppgaver som stilte for høye og rigide krav til hvordan prosessen skulle utspille seg og hvordan resultatet skulle bli, begrenset deres muligheter til å mestre. En av informantene (2) kommer med et utsagn som er representativt for deres oppfatning:

Det henger jo sammen med at man får oppgaver der du føler du kan komme i mål liksom. At man får en oppgave man føler er tilpasset sitt nivå da, så du, at ikke du føler at du må klatre et fjell du ikke kan bestige, men at målet er innenfor rekkevidde.

Motivasjon gjennom frihet som mestringsfaktor

Som nevnt var det vanskelig for informantene (1, 2, 3, og 4) å tegne et klart skille mellom motivasjon og mestring. Dette fremkommer i svarene til mestringsspørsmålet hvor de gir uttrykk for at motivasjon og inspirasjon var viktig for pågangsmotet, som igjen hadde stor innvirkning på om de var utholdende i møte med utfordringer som kunne føre til mestring i arbeidsprosessene. En av informantene (2) kom i den forbindelse med et utsagn som var representativt for dem alle: ”Motivasjon gjør jo at du har tålmodighet til å gå inn i en oppgave å jobbe ordentlig og løse den, og det er jo da du kan mestre den.” Informantene gir i den forbindelse uttrykk for at frihet i oppgavene var av stor betydning for deres motivasjon, frihet ga rom for å søke kunnskap og erfaring på en måte som opplevdes meningsfylt for dem.

En av informantene (1) sier at det på samme måte som ved motivasjon var en avgjørende faktor at kravene ikke var for strenge og for høye, slik at de sto til hinder for hennes mestring. Hun sier hun hadde gode mestringserfaringer fra oppgaver hvor hun fikk frihet til å utforske teknikker som tiltalte henne eller som vektla visualisering av gode ideer, framfor visualisering av tekniske ferdigheter. En annen informant (3) beskriver det samme behovet for motivasjon gjennom en viss frihet ved å trekke frem et eksempel på en oppgave hvor han fikk gode mestringsopplevelser. Dette handlet om en fotooppgave som engasjerte ham. Han sier det var befriende at kravet om tekniske ferdigheter ikke sto i veien for det han ville uttrykke.

Det er liksom øynene dine som skal se når du skal ta bildene, og det syns jeg var helt topp! Det var ingen som kunne fortelle meg at ”det her, nei, det her er feil”, liksom. Det syns jeg var helt topp!

At denne informanten fikk rom til å uttrykke seg og utforske på sine premisser var en avgjørende faktor for hans mestring.

Informanten (3) gir samtidig uttrykk for at det var viktig for ham å føle at han var på nivå med de andre i klassen, at han ikke skilte seg ut ved å være ”svakere”. Han sier at de fleste i klassen var på et langt høyere nivå enn ham rent teknisk og at han ved flere anledninger måtte sammenlikne seg selv med de ”svakeste” i klassen. Dette førte til at han sluttet å forvente så mye av seg selv og at han stagnerte i sin utvikling. Dermed kunne han ikke lenger identifisere seg med de han hadde et ønske om å identifisere seg med.

En av informantene (4) gir uttrykk for at musikk var et viktig hjelpemiddel for henne. Gjennom musikken opplevde hun at rommet for kreativ utfoldelse åpnet seg for henne. Hvilket var avgjørende for motivasjon, pågangsmot og mestring.

Frihet innen visse rammer.

To av informantene (3 og 4) sier de hadde behov for frihet innen visse rammer, slik at arbeidsprosessen ikke ville skli ut og bli ubegripelig. Det var viktig med tydelige oppgavetekster, med klare forventninger om hvilken retning man skulle bevege seg, men at det samtidig måtte være spillerom for kreativitet.

Veiledning og tilbakemelding

To av informantene (2 og 4) trekker frem god veiledning og tilbakemelding i, og etter arbeidsprosessen som viktige mestringsfaktorer. Her fremkommer det et behov for å få innsikt i egne styrker og forbedringspunkter.

Informantene blir videre spurt hvordan de opplevde at deres uttalte behov for å oppnå mestring ble møtt i faget.

Nivådifferentisering

To av informantene (1 og 3) gir uttrykk for at undervisningen og oppgavene ikke var tilstrekkelig tilpasset deres behov.

Informanten (1) utdyper dette videre ved å trekke fram det store kravet til å tegne utallige skisser før hun fikk begynne med sitt endelige resultat. Dette samsvarte ikke med måten hun selv følte hun lærte best på. Hun opplevde at lærerne ga henne en formel for hvordan hun skulle lære, som ikke var tilpasset hennes forutsetninger. Til tross for at hun flere ganger presenterte gode resultater som formidlet hennes ideer, endte det ofte opp med at vurderingen av henne ble negativ fordi hun ikke hadde gått frem på ”rett måte”.

En av informantene (3) gir uttrykk for at han mestret noen av oppgavene med krav til teknisk ferdighet i starten av skoleåret, før de ble for vanskelige for ham, men at progresjonen og forventningen om ferdighetsutvikling i løpet av skoleåret ikke var tilpasset hans behov, og at han dermed falt av lasset ganske tidlig.

Motivasjon gjennom frihet som mestringsfaktor, og frihet innen visse rammer.

Som vi også skal komme nærmere inn på i forbindelse med elevenes opplevelse av selvrealisering i faget, opplevde alle informantene at første året i videregående skole ikke la til rette for frihet innen rammene i oppgavene som ble gitt. Felles for dem alle er opplevelsen av at dette ble bedre de to påfølgende årene av studieløpet.

En av informantene (4), som hadde behov for å bruke musikk som mestringsverktøy opplevde i varierende grad motstand blant lærerne i forhold til om det ble gitt frihet til dette. Enkelte lærere mente musikk hadde negativ innvirkning på arbeidsmoral og klassemiljø. Informanten husker dog spesielt en lærer som selv brukte mye musikk i undervisningen og som derfor forsto hennes behov for å bruke dette som hjelpemiddel i kreative prosesser. Hun gir uttrykk for at denne forståelsen hadde positiv innvirkning på hennes mestring i skolen.

En informant (2) gir uttrykk for at lærerne i større grad kunne lagt til rette for en noe friskere tilnærming til enkelte oppgaver, som opplevdes utdaterte og demotiverende. Han mener det var rom og behov for en tilnærming som opplevdes mer relevant for ham som elev, og at det i enkelte oppgaver med fordel kunne vært oppmuntret til at han skulle utfolde seg mer ut fra egne preferanser.

Veiledning oppfølging og tilbakemelding

Til tross for at kun to av informantene oppgir et behov for god veiledning og oppfølging som viktig mestringsfaktor, fremkommer det i dette oppfølgingsspørsmålet at samtlige informanter allikevel har erfart at det ikke var tilstrekkelig. Felles for alle informantene var opplevelsen av at veiledning, oppfølging og tilbakemelding i faget kunne vært bedre. Alle informantene avgir svar som på ulike måter beskriver hvordan det var og hvordan de skulle ønske det var.

En informant (1) gir uttrykk for at hun til en viss grad fikk hjelp til å løse tekniske utfordringer, og at det ble enklere for henne med årene. Samtidig viser hun til karakterene sine som for henne indikerer at det ikke ble så bra som hun hadde ønsket i utgangspunktet, og at det antakelig var de tekniske utfordringene hennes som sto litt i veien.

To informanter (2 og 4) følte vurderingen og veiledningen underveis hadde en tendens til å bli rigid, og gir uttrykk for at kunst ikke er vitenskap, men at det er subjektivt. De opplevde at forventningene og den skjematiske vurderingen av måloppnåelse i kunstoffaget ble litt feil. En av dem (2) sier i den forbindelse at selv om en oppgavene har et klart mål, er det i stor grad subjektivt hvordan man finner svar, eller går fram for å nå målet. Han opplevde at denne tilnærmingen til kunst enkelte ganger kunne skape uenighet mellom ham og den aktuelle lærer, fordi det føltes begrensende å forholde seg til en slik rigiditet i kunst og håndverksfaget.

Informanten (2) gir uttrykk for at kvaliteten på veiledningen varierte veldig fra lærer til lærer, men at hans generelle inntrykk er at det i stor grad var opp til ham selv om han mestret oppgavene eller ikke. Han opplevde ikke at lærerne tok tak i hans styrker eller særpreg som utgangspunkt for hans utvikling, men at han var en slags gjennomsnittlig brikke i et spill, hvor lite ble bemerket så lenge han klarte seg gjennomsnittlig godt i oppgavene.

For en informant (3) var det problematisk i de tilfeller hvor han ikke forsto, eller ikke klarte å konsentrere seg. Han følte seg ikke trygg nok på læreren til å stoppe henne for å få nærmere forklaring, han omtaler det som flaut om alle ville forstå at han ikke forsto det som ble formidlet eller det som skulle gjøres. I den forbindelse sier han at det var tryggere for ham å spørre en av sine nærmeste klassekamerater om hjelp. Han (3) gir uttrykk for at han ikke følte han ble tatt på alvor. Han følte at lærer ikke hadde tiltro til at han ønsket, og virkelig forsøkte å forstå faget. Dette var problematisk for ham, fordi han gjorde så godt han kunne, men han

syntes det var for vanskelig. Informanten sier: ”Hvis det hadde vært meg som var lærer der, som hadde sett meg selv sitte der, så tror jeg den usikkerheten bare skinte tvers igjennom, og da tror jeg kanskje jeg hadde prøvd en annen aproach.” Informanten gir uttrykk for at han selv ikke forsto at dette var det faktiske problemet ved hans skolesituasjon på denne tiden. Dermed kunne han heller ikke gi uttrykk for sine behov. At han virkelig forsøkte, men at ingen så, anerkjente, eller hjalp ham med tilpasning i denne situasjonen, skapte mye frustrasjon i skolehverdagen. Han savnet tilbakemeldinger på hva han gjorde bra, eller burde jobbe videre med og sier at dårlige karakterer som følge av dette, gjorde at han mistet litt troen på seg selv i skolen. Han sier videre at dette dreier seg om erfaringer med en lærer i første studieår og at det han husker ikke er positivt.

I forhold til samtale og veiledning følte informanten (4) at dette i størst grad ble fulgt opp de første to årene. Det siste året i videregående skole opplevde hun at mye av ansvaret lå på henne selv.

Kategorisering og sammenfatting av fenomenet ”mestring”

Nivådifferensierte oppgaver som ikke stiller før høye krav til progresjon fører til mestring. Friheten til å lære med utgangspunkt i egne forutsetninger og behov er også viktig for mestring, dette innebærer i stor grad at oppgavene ikke først og fremst vektlegger tekniske ferdigheter, men heller subjektive uttrykk. Motivasjon er en essensiell mestringsfaktor da det bidrar til utholdenheten i møte med nye utfordringer. God veiledning med tilbakemelding på styrker og forbedringspunkter førte også til mestring. Også når ansvaret for mestre legges på eleven, reduseres hans/hennes mestringsfølelse.

Rigiditet i forventninger og krav til elevene begrenser deres mestringserfaringer. Dette gjør også utrygge relasjoner til lærer, da det reduserer elevens hjelpesøkende atferd.

En konsekvens av at elevens mestringsstrategier ikke blir ivarettatt er elevens følelse av å ikke bli tatt på alvor. Dette er spesielt uheldig for marginaliserte elever i skolen. Elever som ikke opplever mestring blir i større grad marginalisert, de føler ikke at de kan identifisere seg med de faglig ”sterke” elevene og står derfor i fare for å miste troen på egne evner.

I det følgende skal vi se nærmere på informantenes opplevelse av selvrealisering i faget. Som vi skal se kan det trekkes paralleller mellom mestrings- og motivasjonsspørsmålene.

6.2.3 Informantenes opplevelse av selvrealisering

Informantene blir spurt om de opplevde at det ble gitt rom for selvrealisering i kunst og håndverksfaget i videregående skole.

Variierende grad av rom for selvrealisering

Tre av informantene (1, 2, og 3) gir uttrykk for at det ikke var rom for selvrealisering det første året i videregående skole, men at det i de to påfølgende årene ble åpnet opp for at dette i større grad var mulig. Alle disse tre har en felles oppfatning av at årsaken var en forventning om at man skulle opparbeide seg teknisk innsikt før man kunne begynne å utfolde seg med ferdighetene man hadde ervervet seg, og at det derfor lå bestemte krav til gjennomføring og resultater. En av informantene (3) sier:

Det var noen få ting da, noen ganske få ting som jeg følte at jeg kunne, der jeg følte det var bruk for meg, til noe da. Hvis du skjønner? At: ”Oi, shit! Her har jeg faktisk noe å komme med liksom. Det her liksom, har jeg noen tanker og følelser rund.” Men det var lite.

Informanten forklarer videre at denne erfaringen kom fra første studieår, men at andre studieår var betraktelig bedre. Dette hadde å gjøre med at han fikk en ny lærer. Han sier i den forbindelse: ” Ja, hun ga rom for meg da. Det hadde jeg ikke hatt sjans uten, ikke snakk om! Da hadde jeg strøket etter to måneder tror jeg, eller, jeg hadde sluttet antakeligvis. Det hadde jeg nok gjort da.”

En av informantene (4) opplevde i større grad at det var rom for selvrealisering første året og at det ble begrenset de to påfølgende årene. Hun forteller i den forbindelse at læreren hadde mye å si for at dette ble mulig for henne.

Informantenes oppfattelse av selvrealisering

Felles for alle informantene var oppfatningen av at selvrealisering handler om å uttrykke subjektivitet. Dette kan dreie seg om tanker, ideer, følelser, tolkning, forståelse og realisering av deres fulle potensiale. For en informant (4) handlet det om at undervisningen og veiledningen hun fikk la opp til en åpenhet som tillot det, og at lærer evnet å påpeke og

fremheve hennes styrker, samtidig som hun fikk en klar oversikt over hva som kunne forbedres.

Positive ringvirkninger ved rom for selvrealisering

Flere av informantene trekker frem opplevelsen av positive ringvirkninger ved å få rom til selvrealisering. En informant (1) påpeker at muligheten til selvrealisering hadde stor innvirkning på hennes motivasjon og mestring. For en av informantene (3) var det som vi har vært inne på avgjørende at han fikk en ny lærer som åpnet opp for at han kunne realisere seg selv. Avgjørende for at han ikke droppet ut av skolen eller strøk i flere fag. En annen informant (2) sier at muligheten til å utforske, oppfatte, erfare og uttrykke seg selv var viktig for hans utbytte av undervisningen. Han utdyper videre at det å lære seg å oppleve uttrykk subjektivt, er noe av det beste han fikk med seg i løpet av videregående skole. Tilegnelse av en slik ferdighet medførte faglig og personlig trygghet som hadde positive ringvirkninger til arbeid med eget uttrykk. Han sier videre at denne erfaringen også har vært avgjørende for ham resten av livet og at han ikke ville vært den foruten. Erfaringen har gitt ham trygghet til å observere, reflektere og mene noe om verden rundt seg på en ny måte.

Negative konsekvenser der det ikke var rom for selvrealisering

I informantenes beskrivelse av egne erfaringer med selvrealisering i skolen kommer det blant flere (1, 3, og 4) fram at et begrenset rom for selvrealisering har hatt negative konsekvenser. To av informantene (1 og 4) har en felles opplevelse av at mange oppgaver hadde tydelige føringer for hvordan prosessen skulle utspille seg mot ferdig resultat, både teknisk og innholdsmessig. Slike rigide lærerplan-styrte oppgaver opplevdes begrensende for kreative prosesser som potensielt kunne finne sted. En av dem (1) sier at hovedtyngden i en kreativ prosess for henne lå i å reflektere over det hun ville uttrykke. Ved prøver og eksamener brukte hun derfor mye av den korte prøvetiden på å innfri forventningen om en helt annen prosess enn den som falt naturlig for henne. Dette hadde uheldige konsekvenser for hennes ønske om å fremheve det hun selv følte hun var god på, og dermed også for selvrealiseringen og den endelige karakteren i faget. Den andre informanten (4) sier: ”Jeg følte ofte det var mye:” dette sier lærerboken at du skal føle og mene”. Hun opplevde noen ganger å havne i konflikt med lærerne fordi hun ville ”tenke selv”. At det ikke ble gitt rom for dette gikk på tvers av hennes oppfatning om kunst som et fag hvor egne uttrykk kan komme til sin rett.

En av informantene (3) opplevde at hans egen kreativitet ble truet i skolen. Han trekker frem en illustrerende erfaringer fra undervisning i kunsthistorie hvor han ofte følte at fagstoffet som ble formidlet ble presentert på en slik måte at det var umulig å identifisere seg med det. At kunstnere ble fremstilt som overmennesker med liv som ikke hadde rot i virkeligheten og at det for ham ville vært mer engasjerende om han, som selv omtaler seg som et kreativt menneske, kunne ha relatert seg til kunstnernes liv og virke. Han sier videre at denne uoppnåeligheten og distansen førte til at hans egen kreativitet forsvant i skolen. Dette resulterte i at hans store lidenskap, musikken, ble enda mer hellig for ham, og at han dermed i liten grad forsøkte å trekke paralleller mellom kreativ utøvelse privat og i skolen. Han følte ikke at hans oppfatning av hva kunst og kreativitet er passet inn i skolen.

Kategorisering og sammenfatting av fenomenet ”selvrealisering”

Det viser seg at rommet for selvrealisering ikke nødvendigvis er avhengig av fagets struktur men av lærerens undervisningsmetode. At elever får frihet til å uttrykke subjektive tanker, ideer, følelser, forståelser, og at de får realisere sitt fulle potensial fører til opplevelse av selvrealisering. Selvrealisering har positiv innvirkning på motivasjon og mestringfølelse. Selvrealisering kan motvirke frafall blant marginaliserte elever, fordi det har positiv innvirkning på skolefaglig og personlig utbytte av undervisningen. Dette fører igjen til styrket selvsikkerhet i møte med nye utfordringer.

Selvrealisering begrenses av rigide læreplanstyrte undervisningsformer. I de tilfeller hvor det ikke ble gitt rom for selvrealisering oppleves negative ringvirkninger: Begrenset rom for selvrealisering begrenser muligheten for at kreative prosesser potensielt kan finne sted. Dette viser seg å ha uheldig innvirkning på ønske om å være ”sitt beste jeg”. Begrenset rom for selvrealisering viser seg også å ha negativ innvirkning på elevens utbytte og formelle resultater. Det viser seg generelt at et begrenset rom for selvrealisering er et begrenset rom for å være seg selv i skolen.

6.2.4 Opplevde fordeler ved kunst og håndverksfaget: Læringsstiler

Informantene blir spurt hvilke fordeler de opplevde ved å være elever i kunst og håndverksfaget, sett i forhold til teoretiske fag i videregående skole.

Tre (1, 2, og 4) av informantene trekker fram det å kunne være aktivt deltagende i egen læringsprosess som en klar fordel ved dette faget. Gjennom aktiv deltakelse legger de til grunn at man fikk mulighet til å lære og oppsøke kunnskap på egne premisser i større grad enn ved teoretisk undervisning. Dette kunne dreie seg om muligheten til å samtale åpent med medelever, gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger, diskutere, jobbe selvstendig, eller å danne seg subjektive meninger.

Tre av informantene (1, 2, og 3) sier at det å kunne utfolde seg kreativt og skape noe eget var en klar fordel. En informant sier i den forbindelse: ”I stede for å kanskje lese en bok, kanskje pugge, så kunne man liksom bruke andre evner. Åpne litt andre rom. Det syns jeg var veldig spennende!” To av informantene (2 og 4) gir også uttrykk for at de gjennom faget opparbeidet kunnskap om kreativ problemløsning, og at dette hadde stor overføringsverdi til teoretiske fag og livet generelt.

En informant (3) sier at han i utgangspunktet hadde en oppfattelse av at han ved å være elev i kunst og håndverk ville oppleve en fordel ved å kunne være kreativ og uttrykke seg, hvilket lå hans hjerte nært. Men han gir uttrykk for at han aldri fant sin plass i faget, han følte ikke at det var rom for ham, og dermed ble det etter hvert enklere for ham å forholde seg til de teoretiske fagene, fordi de var mer konkrete.

Kategorisering og sammenfatting av fenomenet ”Opplevde fordeler ved kunst og håndverksfaget”

En opplevd fordel ved kunst og håndverk er frihet til aktiv deltakelse i egen læringsprosess og opplevelsen av å få lære med utgangspunkt i egne premisser. Kunst og håndverk bidrar til tilegnelse av kreativt problemløsende egenskaper hvilket har overføringsverdi også til teoretiske fag. Det viser seg at kunst og håndverk bærer med seg en fordel ved å potensielt kunne gi rom for selvrealisering.

Opplevde fordeler ved faget viser seg dog kun der hvor den tilpassede undervisningen er god nok, og der den ikke finner sted har det uheldige konsekvenser for marginaliserte, så vel som ”sterke” elever.

Som vi har sett i alle de overforstående data, trekkes lærerens rolle til stadighet frem som avgjørende for informantenes opplevelse av faget i videregående skole. I intervjuguidens siste spørsmål får informantene mulighet til å fortelle om en lærer som har vært spesiell for dem og hvorfor. Resultatene av dette vil bli presentert i det følgende.

6.2.5 Lærerrollens betydning for tilpasset undervisning

Informantene blir spurt om de har hatt en lærer i kunst og håndverksfaget som betydde ekstra mye for dem, og hvilke kvaliteter denne læreren hadde som gjorde han eller henne spesiell.

Samtlige informanter gir som sagt uttrykk for at de har hatt en lærer som betydde ekstra mye for dem i kunst og håndverksfaget i videregående skole. Enkelte av informantene fremhever innledningsvis i sitt svar på dette spørsmålet hvilken egenskap ved læreren som var mest avgjørende for at de opplevde han eller henne som spesiell. En av informantene (1) trekker spesielt frem hennes evne til å tenke utenfor boksen og at hun ved å være fri i sin lærerrolle også evnet å gi mer frihet til elevene. En annen informant (3) trekker frem lærerens evne til å forstå ham som elev, og til å vise interesse for hva som var viktig for ham i deres relasjon og i den tilpassede undervisningen. Den samme egenskapen var også avgjørende for en av informantene (4) som utdyper at hennes lærer var spesielt flink til å se den enkelte elev og at hennes evne til å ivareta elever som hadde det vanskelig personlig eller faglig var avgjørende. Som vi nå har sett har alle informanter erfaringer med en lærer de følte var spesiell for dem. I det følgende skal vi gå nærmere inn på deres beskrivelser av læreren i forhold til ulike aspekter ved lærerrollen.

Lærer som forbilde

Alle informantene så sin spesielle lærer som et forbilde. To av informantene (1 og 2) gir uttrykk for at dette hadde å gjøre med lærers tilnærming til faget. Vedkommende viste et engasjement og hadde en tilnærming til faget som var ny, kontroversiell og inspirerende. Hun vekket en bevissthet og en undring ved faget som strakk seg ut over en rent teknisk tilnærming. En av dem (2) uttrykker det slik:

Hun er litt sånn forbilde som en tydelig annerledestenkende person som har noe å melde, og som trigger litt forskjellige ting da, og som gir deg noen nye tanker og utfordrer deg på nye måter. Og ikke bare sånn: ”Denne fargekuløren her var litt kjip, og nå tegnet du litt utenfor streken” , men det var noen større tanker da, med det denne læreren vi hadde, hadde å formidle, som gjorde at det, som gjorde at jeg ble veldig inspirert.

To av informantene (3 og 4) gir uttrykk for at denne læreren turte å være seg selv 100% sammen med elevene og at hun ga mye av seg selv. En av informantene (3) sier at lærerens evne til å vise sine særegenheter for klassen var befriende. Det fikk han til å slappe mer av, og han forsto at her var det rom for å være annerledes. . En annen informant (4) sier: ”Det er nok ikke vanlig at en lærer gir så mye av seg selv som hun gjorde, men jeg skulle ønske det var det var det” En av informantene (4) trekker spesielt fram hennes medmenneskelige og omsorgsfulle evner. For informanten gjorde det sterkt inntrykk å se at læreren viste en genuin interesse og omsorg for hver enkelt elev i klassen, og spesielt hennes evne til å hjelpe de som hadde det vanskelig også ut over faglige utfordringer.

Lærer som motivator og inspirator

Samtlige informanter opplevde at lærerens evne til å se deres styrker og muligheter i stor grad var inspirerende og motiverende for dem. En av informantene (1) uttrykker det i den forbindelse på denne måten:

Jeg husker hun var veldig god på å se på det som jeg fikk til bra. Altså , hun pekte på noe ved det jeg hadde laget, på akkurat det jeg hadde fått til, det som var en styrke på en måte.

En annen informant (4) gir uttrykk for at denne læreren evnet å motivere henne til å holde ut som elev i videregående skole, ved å belyse hvilke muligheter som ventet på henne om hun fullførte studiet.

En informanten (3) gir uttrykk for at denne læreren så ham på en annen måte enn andre lærere hadde gjort, og at hun viste interesse ovenfor de tingene han engasjerte seg i og forsto hvorfor det var viktig for ham. Hun evnet å sette seg inn i det som var viktig for ham, og viste han veier for hvordan dette kunne brukes i kunst og håndverksfaget. At hun tok utgangspunkt i

dette var veldig viktig for hans motivasjon og han gir uttrykk for at det var dette som reddet ham fra å stryke i flere fag, eller slutte i skolen.

Tre av informantene (1, 2, og 3) setter fokus på at denne læreren var annerledes, hun turte å gjøre grep som vek fra undervisningen de var vant med, hun turte å tenke nye tanker, og det vekket nysgjerrighet og engasjement blant elevene.

Lærer som tilrettelegger

Alle informantene gir uttrykk for at læreren som var spesiell for dem hadde en ukonvensjonell tilnærming til undervisningen som sto i kontrast til tradisjonell tavleundervisning hvor elevene ble passive mottakere av kunnskap. Læreren forholdt seg ikke utelukkende til hva læreplanen sier man skal igjennom, men turte å gjøre unntak der det ville gagne elevene. Alle informantene gir uttrykk for at de verdsatte en lærer som tenkte utenfor boksen på denne måten. En av informantene (2) sier i den forbindelse at hun introduserte ham for en annen type kunnskap, den type kunnskap som ledet ham inn i nye måter å reflektere over verden og livet på. To av informantene (2 og 3) sier at læreren introduserte dem til kunst som et vidt begrep og felt hvor man kunne utfolde seg. Videre sier de at musikk, film, litteratur osv ble introdusert som innfallsvinkel til kunst og håndverksfaget, lærer viste dem at det er mange måter å være kreativ på.

Tre av informantene (1, 3 og 4) trekker frem lærerens evne til å legge til rette for læring på elevenes premisser. En av dem (3) sier at det viktigste for hans lærer var at elevene fikk utbytte av sin arbeidsmåte, og at hun da kunne hun se mellom fingrene på om elevene snakket sammen eller hørte på musikk i timen. Hun hadde forståelse for at alle lærer på sin måte. Den andre informanten (4) sier at læreren hørte på henne og forsto hennes behov og forutsetninger. Ut i fra dette utarbeidet hun tilpassede lekser som bidro til at hun kunne følge resten av klassen i faget. En annen informant (1) sier: ”Hun så mer på det du hadde gjort og glemte kanskje kravene litt. Og det var nok ganske positivt, hvert fall for meg som ikke var helt på toppen.”

En av informantene (3) trekker også frem humor som en viktig del av undervisningen. At de kunne le sammen ufarliggjorde klasseromssituasjonen.

Lærers evne til å se og møte eleven

Samtlige informanter gir uttrykk for at deres lærer var flink til å se hva som engasjerte dem, hva de hadde behov for og hva deres styrker var. Informantenes respektive lærere evnet å bruke dette som utgangspunkt for å løfte dem faglig og sosialt. En av informantene (1) gir uttrykk for at læreren så styrker ved hennes arbeid som hun ikke var klar over selv en gang, og sier i den forbindelse: ”Jeg husker hun sa: ”åh, du har et skikkelig godt blikk!” Hun sa det med en tyngde da, og jeg følte at, ja, det er kanskje min greie!” Hun gir uttrykk for at læreren alltid hadde et positivt fokus, framfor å legge vekt på de tingene hun ikke hadde fått til. I den forbindelse sier hun: ”Uansett om du var kjempegod, eller om du var sterk eller svak så tror jeg hun fant noe bra i alle”

En av informantene (2) gir uttrykk for at denne læreren var en menneskekjenner som så hvordan han var som person og at hun aldri var redd for å bruke det som utgangspunkt for deres relasjon eller gjennom faglig opplegg og veiledning. Han sier videre at hun i motsetning til mange andre lærere evnet å komme i posisjon til ham som elev og at hun virkelig var til stede i deres relasjon.

Lærer som trygg tillitsperson

Samtlige informanter gir uttrykk for at de hadde behov for en trygg tillitsperson. Blant disse ser vi stor variasjon i hva behovet går ut på og i hvor stor grad dette behovet gjorde seg gjeldende for den enkelte.

Tre av informantene opplevde sin spesielle lærer som en trygg tillitsperson. To av disse informantene (3 og 4) gir uttrykk for at de hadde et stort behov for en trygg, tillitsfull relasjon til sin lærer i videregående skole. En av dem (3) sier:

Fordi man er ung da, og man er lettpåvirkelig, og man er usikker, og man må ha trygge forhold til voksenpersoner da. Jeg var i hvert fall helt avhengig av det altså. Det føler jeg at jeg hadde hatt på ungdomsskolen da, i ganske stor grad. Så det var en veldig overgang da, til å føle at det ikke var noen som tok vare på meg da. Da følte jeg litt sånn: ”Fuck, må jeg greie meg helt selv nå da?” Hvordan skal det gå liksom? Jeg følte meg for ung til det.

Han gir videre uttrykk for at denne læreren var den første som fikk han til å føle seg trygg i lærer- elev relasjonen i videregående skole fordi hun viste interesse for ham, og så hans kvaliteter. Dermed ble det enklere for han å oppsøke henne hvis han trengte hjelp i skoleoppgavene. Informanten gir også uttrykk for at hun ga av seg selv, at han følte han kjente henne og at det gjorde han trygg i relasjonen. Han sier videre at han ikke følte seg moden nok til å ta ansvar for å skape en god relasjon til læreren og at det derfor var avgjørende for ham at læreren gjorde en innsats og tok dette ansvaret.

Den andre (4) av disse to, hadde også stort behov for en trygg voksenperson i skolehverdagen, og sier hennes spesielle lærer var den som på mange måter reddet henne. Psykiske vansker og rusproblematikk var en del av informantens hverdag, og p.ga foreldrenes jobbsituasjon var informanten mye alene. Hun sier: "Hjemme var det ingen som så meg, på skolen var det ingen som så meg". Derfor var det avgjørende for henne å møte en lærer som så at noe var galt, som spurte om det, lyttet, forsto og hjalp henne. Informanten gir uttrykk for at alt ble mye bedre for henne da denne læreren kom inn i livet hennes. Hun evnet å støtte informanten i personlige utfordringer og motiverte til skolefaglig innsats. Informanten sier: "Jeg ble inspirert på skolen til å jobbe mer hjemme. Noe jeg gjorde og klarte, fordi jeg hadde noen som heiet på meg på skolen og som faktisk ønsket at jeg skulle klare meg."

En av informantene (2) gir uttrykk for at han opplevde denne læreren som en trygg tillitsperson. Han sier i den forbindelse at han til tross for normale utfordringer forbundet med ungdomstiden ikke hadde et avgjørende behov for å benytte seg av det, men at han syns det var godt å vite at hun var der for ham, om noe skulle dukke opp.

En informant (1) gir uttrykk for at denne læreren til tross for alle sine gode sider ikke ble en trygg tillitsperson for henne. Hun opplevde at denne læreren var litt for frittalende og frempå i forhold til at hun selv var en rolig tilbakeholden elev. Informanten opplevde at de fleste lærerne i dette faget var sterke personligheter, og at hun gjerne skulle hatt en lærer som også evnet å tilnærme seg en elev som henne. Hun sier dette er noe hun opplevde å ha behov for i sin ungdomstid.

Kategorisering og sammenfatting av fenomenet ”Lærerrollens betydning for tilpasset undervisning”

Samtlige informanter gir uttrykk for at de hadde en lærer som var spesiell for dem i kunst og håndverk og med bakgrunn i deres opplevelser og beskrivelser skal vi nå sammenfatte hva som karakteriserer ”den gode lærer”:

Lærers evne til å se og møte den enkelte elevs forutsetninger og behov er en essensiell del av lærerrollen. Lærers evne til å støtte og vise omsorg, evnen til å inspirere ved å reflektere og undervise på ukonvensjonelt vis, og evnen til å være personlig og gi av seg selv i møte med elevene gjør lærer til et forbilde.

Evnen til å løfte frem elevens styrker gjør lærer til en motivator og inspirator. Dette gjør også lærerens evne til å engasjere seg i de tingene som opptar eleven, for så å bruke dette som utgangspunkt for læring. Dette viser seg spesielt å være viktig for marginaliserte elevers mulighet til å fullføre og bestå studiet. Lærer oppleves å være motiverende og inspirerende ved å tørre å tenke og undervise på nye måter som står i kontrast til tradisjonell tavleundervisning. Det samme kan sies i de tilfeller hvor lærer evner å vike fra generelle klasseromstradisjoner og krav i læreplanen i de tilfeller hvor det vil gagne elevene.

Ved å imøtekomme elevenes skolefaglige og personlige forutsetninger og behov blir lærer en trygg tillitspersoner. Evnen til å være en tilgjengelig, trygg tillitsperson er en essensiell del av lærerrollen, da alle elever har behov for å kunne henvende seg til en voksenperson de føler seg trygg på i skolehverdagen. For elever som er eller står i fare for å bli stigmatisert i skolen, er dette spesielt viktig. Derfor er det viktig at lærer evner å tilnærme seg det store mangfoldet av elev-typer i en klassesammensetning.

7 Drøfting av elevenes opplevelse av tilpasset undervisning i kunst og håndverksfaget

I dette kapitlet vil resultatene fra undersøkelsen bli drøftet opp mot relevant teori. Her legges det spesielt vekt på hvordan informantenes opplevelse av den tilpassede undervisningen i kunst og håndverk samsvarer med skolepolitiske intensjoner og kvaliteter ved faget, samt pedagogiske og spesialpedagogiske perspektiv. Dette kan være til hjelp for å forstå hvorfor informantenes opplevelse ble som den ble. Det kan også bidra til å belyse styrker og svakheter ved undervisningen informantgruppen faktisk fikk. Videre vil drøftingen av fenomenene ta utgangspunkt i enkeltstående meningsenheter og meningsenheter som er felles for flere av informantene. Det er verdt å merke seg at strukturen i drøftingen av resultatene ikke vil være tilsvarende strukturen i resultatkapitlet. Dette kommer av det tydelige sammenfallet mellom flere av enkeltfenomenene i resultatkapitlet. Det ble derfor naturlig og hensiktsmessig å gjøre noen strukturelle grep i dette kapitlet: Motivasjon og selvrealisering vil bli drøftet sammen i lys av mestrings teorier og berikelsesperspektivet. Motivasjon og mestring vil være delt, men vil allikevel bli drøftet i relasjon til hverandre. Informantenes opplevde fordeler ved faget, læringsstil, vil i stor grad være inkorporert og fremhevet i tilknytning til fenomenene: ”Motivasjon som mestringsfaktor” og ”lærer som tilrettelegger”. Drøftingen av lærerrollens betydning for den tilpassede undervisningen, ”Den gode lærer” vil i stor grad omfatte de samme fenomenene som er drøftet tidligere, men her vil fokus i større grad være rettet mot opplevde kvaliteter ved læreren og hans eller hennes tilnærming til elevene og den tilpassede undervisningen.

7.1 Motivasjon og selvrealisering

Karakteristiske trekk ved informantenes opplevelse av dette fenomenet, er deres sterke uttrykte behov for å kunne realisere seg selv. Informantene gir til kjenne at de ble indre motivert av muligheten til selvrealisering. Dette ble i ulik grad imøtekommet og i det

følgende skal vi derfor drøfte sammenfatningen av deres opplevelse i lys av motivasjonsteori og da spesielt berikelsesperspektivet. Dette ses i lys av mulighetene for motivasjon og selvrealisering i kunst og håndverk.

7.1.1 Indre motivasjon og selvrealisering

Vi skal nå se nærmere på sammenfatningen av informantenes opplevelse av indre motivasjon og selvrealisering i kunst og håndverk. Dette vil i stor grad bli drøftet i lys av generell motivasjonsteori, men også spesielt i lys av berikelsesperspektivet. I stortingsmelding nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2013) kommer det frem at det er behov for kvalitetsutvikling i forhold til motivasjon i skolen. Dermed er det relevant å spørre seg hvilke faktorer som var av betydning for informantenes indre motivasjon og selvrealisering.

Blant informantene viser det seg at indre motivasjon og selvrealisering står i nær tilknytning til hverandre. Dette gir seg til uttrykk i en felles oppfatning om at både selvrealisering og indre motivasjon i stor grad handler om frihet. Det handler om frihet til selvstendig kreativ utfoldelse, der subjektive tanker, ideer, følelser, og egen forståelse kan komme til uttrykk, da dette oppleves meningsfylt. Det handler om å få realisere sitt fulle potensial, med utgangspunkt i egne forutsetninger og behov. I forskning om selvrealisering og indre motivasjon ser vi på samme måte som hos informantene at beskrivelsene er klart sammenfallende. Her blir selvrealisering beskrevet som aktivitet styrt av individets indre krefter, selvstendighet og kreativitet, et menneskelig behov for å utnytte sitt fulle potensial. Selvrealisering skjer ved at man utnytter de evner man selv føler man har, i sammenhenger som oppleves meningsfulle for den enkelte (Imsen, 2005). Her ser vi også en tydelig sammenheng med indre motivasjon som dreier seg om aktiviteter som oppleves meningsfylte og lystbetonte for den enkelte, slik man ser hos barn og unge i lek (Imsen, 2005). Vi ser altså hva som er viktig for at elevene skal kunne oppleve indre motivasjon og selvrealisering i kunst og håndverk og at dette samsvarer med teoretiske beskrivelser. Bamford (2006) gir uttrykk for at det ligger et stort potensiale og rom i faget for at elevene skal få den friheten de trenger for å utforsket sin spontanitet, og sine ideer på egne premisser. Av dette forstås det at elevenes behov for selvrealisering og indre motivasjon, faktisk har stort potensial for bli imøtekommet i faget. Vi ser dermed også at det er et stort potensial for å kunne møte elevene

i et berikelsesperspektiv, da grunntanken her handler om at alle kan, vet, eller vil noe som kan være utgangspunkt for personlig og faglig vekst (Befring, 2004). Av dette forstås det at rommet for indre motivasjon og selvrealisering i kunst og håndverk også gir rom for berikelse og at dette innebærer et større rom for ivaretagelse av marginaliserte elever.

Vi har nå sett at kunst og håndverksfaget har rom for å berike elevene gjennom indre motivert læring og selvrealisering, og at det her implisitt ligger et potensial for berikelse av marginaliserte elever. I det videre skal vi se nærmere på hvilke positive ringvirkninger det kan ha, om dette potensialet utnyttes i møte med elevene.

7.1.2 Positive ringvirkninger ved rom for indre motivasjon og selvrealisering.

Det kommer frem i resultatene i dette forskningsprosjektet at selvrealisering har positiv innvirkning på motivasjon og mestringsfølelse. Dette gir seg spesielt til uttrykk ved at selvrealisering kan motvirke frafall blant marginaliserte elever, fordi det har positiv innvirkning på skolefaglig og personlig utbytte av undervisningen. Av dette forstås det at satsning på indre motivert læring og selvrealisering er sammenfallende med interferenseteorien hvor man med utgangspunkt i berikelsesperspektivet som pedagogisk bakteppe kan snu etablerte negative tanker, følelser eller opplevelser til noe positivt (Befring, 2004). Dette forutsetter dog at eleven får den tidligere omtalte friheten og støtten til å realisere seg selv. Dette ser vi spesielt hos en av informantene (3) som sier: ”Ja, hun ga rom for meg da. Det hadde jeg ikke hatt sjans uten, ikke snakk om! Da hadde jeg strøket etter to måneder tror jeg, eller, jeg hadde sluttet antakeligvis. Det hadde jeg nok gjort da.” Dette representerer en heldig virkning av rom for selvrealisering, hvor informanten i lys av salutogenese ble ledet i positiv retning av sitt fulle potensial (Befring, 2004). Vi ser dermed hvor viktig indre motivasjon og selvrealisering er for elevens opplevelse og utbytte av tilpasset undervisning i kunst og håndverk, og hvor avgjørende det kan være for en elev som er, eller står i fare for å bli marginalisert i skolen.

At denne informanten (3) følte han ble reddet fra å stryke eller droppe ut av skolen ved at det ble gitt rom for ham, kan synes å være sammenfallende med informantens opplevelse av at

selvrealisering gjør undervisningen meningsfylt. Og som vi har sett var det rommet for subjektivitet som ga informantene mening. Det er derfor verd å trekke frem positive sider ved faget som fremmer selvrealisering og indre motivasjon og som potensielt kan motvirke marginalisering av elever. Elevenes kontakt med seg selv i dannelsen av egen identitet står svært sentralt i kunstoffaget (Bamford, 2006). Bamford (2006) formidler også at faget er en arena hvor elevene får utvikle seg gjennom emosjonell involvering, da de potensielt kan forbinde eget liv med kunsten og på denne måten kan belyse det de tenker og føler. Ved at faget åpner opp for kreative, artistiske tilnærminger til læring, forstås det at indre motivert og selvrealiserende læring blir mer tilgjengelig for elevene. Dette er spesielt heldig for elever som er eller står i fare for å bli marginalisert, da det i stor grad åpnes opp for at de skal kunne lære med utgangspunkt i seg selv, på egne premisser slik også berikelsesperspektivet som pedagogisk bakteppe i undervisningen gjør (Befring, 2004).

Bamford (2006) understreker at en positiv ringvirkning ved kunstrettede læringsprosesser er at det kan lede til styrket mentalitet og selvsikkerhet ved at eleven gjennom kunstoffaget kommer i kontakt med seg selv i dannelsen av egen identitet. Dette kommer også til uttrykk blant informantene som sier rommet for indre motivert læring og selvrealisering styrker deres selvsikkerhet i møte med nye utfordringer. Ervervelse av en slik trygghet og selvstendighet er sammenfallende med intensjonen i berikelsesperspektivet, hvor man med utgangspunkt i individuelle forutsetninger søker å styrke elevenes "self-efficacy", altså elevens tro på seg selv i møte med nye utfordringer (Befring, 2004).

Vi har nå sett hvordan indre motivasjon og selvrealisering har stort potensial for å finne sted i kunst og håndverk og at dette kan forebygge marginalisering av elever, da det innebærer læring på elevens egne premisser og læring som støtter opp om elevens sterke sider. Vi har også sett at dette styrker elevens tiltro til egne evner som kan snu etablerte negative tanker om en selv. I det følgende skal vi se nærmere på negative konsekvenser ved begrenset rom for selvrealisering i kunst og håndverksfaget.

7.1.3 Negative konsekvenser der det ikke var rom for selvrealisering og indre motivasjon.

Vi har sett at indre motivasjon og selvrealisering i kunst og håndverk, på mange måter dreier seg om rom for identitetsutvikling. Dermed er det som svært uheldig for elevene om rommet for dette begrenses. Bamford (2006) tegner et bilde av kunst og håndverk som strukturelt annerledes enn andre fag. Hun sier at det for enkelte er en bedre læringsarena, da det ikke foreligger rigide rammer for hvordan man skal gå fram i læringsprosessen. I teorien er dette et godt utgangspunkt for læring da elevene får operere aktivt i forhold til læringsaktiviteter og omgivelser (Strandkleiv og Lindbäck, 2005). Igjen ser vi at kunst og håndverk i prinsippet innehar stort rom for indre motivert læring og selvrealisering, men det viser seg til tross for dette at informantene i stor grad ikke følte at undervisningen la til rette for det. De gir uttrykk for at selvrealiseringen ble begrenset av rigide læreplanstyrte undervisningsformer. Dette belyser viktigheten av lærers kompetanse til å ta i bruk mulighetene i faget, fordi rigide krav og forventninger i forhold til tematikk og teknikk i følge informantene begrenser muligheten for kreativ utfoldelse. Deres beskrivelser av opplevde, demotiverende faktorer kan trolig sammenliknes med den omstridte bruken av ytre motivasjon i skolen (Manger, 2012), der målet er den belønningen man får ut i fra de forventningene som stilles underveis og ved endt aktivitet. Dette fører til at elevene ikke får glede og utbytte av hele læringsprosessen på samme måte som ved bruk av indre motivasjon og gitt rom for selvrealisering (Manger, 2012). I tilknytning til ytre motivasjon, viser det seg blant informantene at oppgaver som stiller for høye krav i forhold til opplevd kompetanse er demotiverende. Vi ser at dette står i kontrast til prinsippene i berikelsesperspektivet hvor man søker å fremheve styrkene i elevenes forutsetninger som utgangspunkt for maksimal faglig og personlig vekst (Befring, 2004). I tilfeller hvor undervisningen stiller for høye krav kan man også anta at møte med for høye utfordringer blir en påminnelse om alt man ikke får til, hvilket leder oss inn i den uheldige konsekvensen av begrenset rom for indre motivasjon og selvrealisering som dreier seg om stempling. Om undervisningen til stadighet blir en påminnelse om elevens svakheter tilegnes de ofte et negativt stempel, som kan ha alvorlige konsekvenser for elevens selvfølelse og tiltro til egne evner. Følgelig kan dette medføre at elevene unngår situasjoner hvor denne negativiteten eksponeres for dem selv eller andre (Imsen, 2005). Av dette forstås det at man så langt det er mulig, bør unngå ytre motivert læring som stiller for høye krav til elevene, da dette kan motvirke marginalisering og frafall.

Resultatene tilsier at et begrenset rom for selvrealisering begrenser muligheten for at kreative prosesser potensielt kan finne sted. Dette viser seg å ha uheldig innvirkning på ønsket om å være "sitt beste jeg". Denne konsekvensen kan synes å være et resultat av fraværende bruk av berikelsesperspektivet som pedagogisk bakteppe i undervisningen, hvor fokus som vi har sett, handler om å at de fleste har interesser og preferanser for noe vesentlig, at alle kan, vet, eller vil noe som kan være utgangspunkt for læring og mestring (Befring, 2004). Dette står også i betydelig kontrast til en av informantenes (3) utsagn:

De interessene jeg hadde, jeg fikk liksom ikke praktisert noe av det i det hele tatt, det jeg interesserte meg for på fritida. På ingen måte! Og det var jævla frustrerende for det var liksom det jeg følte at jeg var flinkest til da.

Som vi ser viser det seg generelt at et begrenset rom for selvrealisering er et begrenset rom for å være og vise seg selv i skolen. I tilknytning til forskningsresultater om elevers uheldige opplevelse av motivasjon i kunst og håndverk (Wedelborg et al., 2011), og frafallspromatikkene i videregående skole (SSB, 2012), er det nærliggende å tro at dette ikke er et unikt eksempel og at det dermed er vesentlig å satse på indre motivert læring og selvrealisering for å unngå at elever skal bli marginalisert i skolen. I følge Bamford (2006) er kunst og håndverk en arena hvor lærer har god mulighet til å komme i posisjon til elevenes emosjonelle og kognitive predisposisjoner, hvilket er en mulighet man burde benytte seg av som utgangspunkt for indre motivasjon og selvrealisering og dermed også faglig og personlig vekst blant elevene. Bamford (2006) sier dette i stor grad dreier seg om at elevene gjennom kunsten får rom til å utvikle seg gjennom emosjonell involvering. Spesielt er dette en faktor som potensielt kan motvirke marginalisering av elever i skolen. Strandkleiv og Lindbäck (2005) gir uttrykk for at indre motivasjon er et godt utgangspunkt for læring hos elever, da det gir rom for å operere aktivt i forhold til omgivelsene. Dette forutsetter dog at lærer evner å gi rom for det, hvilket er viktig i det vi ser at et begrenset rom for selvrealisering viser seg å ha negativ innvirkning på informantenes utbytte og formelle resultat.

Vi har nå sett hvilke uheldige konsekvenser et begrenset rom for indre motivasjon kan ha for marginaliserte elever. Vi har sett at dette innebærer et begrenset rom for å være seg selv, et begrenset rom for å lære på egne premisser og et begrenset rom for å være "sitt beste jeg". Vi har også sett at et begrenset rom for selvrealisering er en konsekvens av at fagets potensial

ikke er litt utnyttet. I det videre skal vi se hvordan informantene opplevde at undervisningen evnet å møte dem i forhold til indre motivasjon og selvrealisering.

7.1.4 Varierende grad av rom for indre motivasjon og selvrealisering

Flertallet av informantene (1, 2, og 3) opplevde et begrenset rom for selvrealisering første studieår, da undervisningen satte bestemte krav til gjennomføring og resultater. Alle disse tre hadde en felles oppfatning av at årsaken lå i forventningen om at man skulle erverve seg teknisk innsikt som verktøy for selvrealisering de påfølgende studieårene. Det er verdt å merke seg at en av informantene (4) i større grad opplevde at det var rom for selvrealisering første året og at det ble begrenset de to påfølgende årene. Hun forteller at lærer var avgjørende for hennes selvrealisering i faget. Motsetningene i informantenes erfaringer indikerer at det ikke nødvendigvis er fagets struktur som var avgjørende for elevenes opplevelse av selvrealisering, men lærers evne til å legge til rette for det. Bamford (2006) gir uttrykk for at kvaliteten ved undervisningen forutsetter at lærer evner å være fleksibel og tilpasningsdyktig i møte med elevene. I den forbindelse poengterer hun at det ligger et stort potensiale og rom for at elevene skal få utforske sin spontanitet og sine ideer i kunstfaget. Hun sier videre at en viktig suksessfaktor i undervisningen er lærerens vilje og evne til å bryte med forutfattede planer, slik at elevene kan ta mer kontroll i sine læringsprosesser.

Vi ser altså at rommet for selvrealisering er mulig i alle klassetrinn, og at læreren er den største forutsetningen for å lykkes med dette. I det videre skal vi drøfte sammenfatningene av elevenes opplevelse av mestring i kunst og håndverk.

7.2 Mestring

Karakteristiske trekk ved informantenes opplevelse av dette fenomenet, er at motivasjon i stor grad er en mestringsfaktor, nivåddifferensiert undervisning, god veiledning og frihet til å lære på egne premisser er også viktig for elevenes mestring. Det viser seg at disse behovene ble imøtekommet i varierende grad og i det videre skal vi derfor drøfte sammenfatningen av deres

opplevelser og kritiske refleksjoner opp mot kvaliteter ved kunst og håndverk og pedagogiske perspektiver i tilknytning til fenomenet.

7.2.1 Motivasjon som mestringsfaktor

Som tidligere nevnt var det vanskelig for flere av informantene å tegne et klart skille mellom motivasjon og mestring, da motivasjon hadde innvirkning på mestring, og vice versa. Det kommer også frem i motivasjons- og mestringsteorier at disse to har stor innvirkning på hverandre (Manger, 2012). I stortingsmelding nr. 20 kommer det frem at det er en klar sammenheng mellom elevenes indre motivasjon og deres innsats i skolen.

(Kunnskapsdepartementet, 2013) En av informantene (2) kom i den forbindelse med et utsagn som var representativt for dem alle: ”Motivasjon gjør jo at du har tålmodighet til å gå inn i en oppgave å jobbe ordentlig og løse den, og det er jo da du kan mestre den.” Manger (2012) konstaterer at indre motivasjon er viktig for elevers mestring. Han sier den indre motivasjonen bidrar til at elevene møter utfordringer med entusiasme og interesse, og at elevene søker å mestre på egenhånd fordi læringen er av interesse for dem. Som vi har vært inne på legger kunst og håndverksfaget i stor grad opp til at elevene skal få lære på denne måten (Bamford, 2006). Informantenes behov for indre motivert læring er således ikke et uoppnåelig ønske, men heller noe en burde etterstrebe i den tilpassede undervisningen. En informant (4) kommer med et eksempel som tilsier at tilrettelegging for indre motivasjon ikke nødvendigvis krever så mye. Hun gir uttrykk for at musikk var et viktig hjelpemiddel for henne. Gjennom musikken opplevde hun at rommet for kreativ utfoldelse åpnet seg, og at dette var avgjørende for hennes motivasjon, pågangsmot og mestring. Vi ser således at det er et reelt potensiale for å legge til rette for læring på egne premisser med enkle grep, men at lærers vilje til å gjøre disse grepene i tilpasningen er avgjørende. Dette er det gode mulighet for i kunst og håndverk som legger opp til en artistisk tilnærming til læring, og som i sin strukturelle annerledeshet fra teoretiske fag, gir rom for det (Bamford, 2006).

Det viser seg i dette forskningsprosjektet at marginaliserte elever har spesielt behov for å bli møtt med en åpenhet og frihet som tillater at de får lære på egne premisser, da det er dette som motiverer dem i møte med utfordringer. Nyere forskning viser i følge Manger (2012) at elevers mestringsnivå i stor grad er påvirket av motivasjon og at det ikke er en forutsetning at

elever med høy intelligens også gjør det bra i læringsoppgaver. Av dette kan det forstås at de elever som ikke mottar spesialundervisning i skolen, men som allikevel opplever å ha behov for det, eller ikke presterer så godt som ønsket, har langt større mulighet for å mestre om undervisningen evner å ta hensyn til deres motivasjonsbehov.

Vi har nå sett at motivasjoner en essensiell mestringsfaktor da den bidrar til at elevene får lære på sine premisser. Dette bidrar også til at elever møter skolefaglige utfordringer med pågangsmot. I det følgende skal vi drøfte tilpasning gjennom nivådifferensiering som mestringsfaktor.

7.2.2 Tilpasning

I opplæringslova §1-3 (1998) fremkommer det som vi har sett at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og behov. Det viser seg i tråd med dette at nivådifferensiert undervisning er avgjørende for informantenes mestringsmuligheter. I dette ligger en felles oppfatning blant informantene om at oppgaver som stiller for høye og rigide krav til hvordan prosessen skal utspille seg og hvordan resultatet skal bli, begrenser muligheten for å mestre. Nivådifferensiering er som vi vet et essensielt fokusområde i tilpasset undervisning, men også her belyser forskningsresultater om elevenes opplevelse av mestring i kunst og håndverk i videregående skole at vi har behov for et kompetanseløft (Wedelborg et al., 2011). I den forbindelse fremheves behovet for en faglig progresjon som er tilpasset den enkeltes forutsetning og behov som en viktig mestringsfaktor blant informantene. Viktigheten av dette ser vi hos en av dem (3) som gir uttrykk for at han ”falt av lasset” fordi progresjonen i undervisningen, var for rask i forhold til hans behov for langsom innlæring. Dette er illustrer den marginaliseringen av elever som vi skal unngå.

I forbindelse med tilpasning som mestringsfaktor viser det seg at dette også handler om friheten til å lære med utgangspunkt i egne premisser. Blant informantene som kan sies å ha vært marginalisert i skolen, dreier ”egne premisser” seg mye om behovet for å kunne lykkes, selv om man ikke nødvendigvis innfrir tekniske krav og forventninger, det vil si at man kan verdsette også andre kvaliteter i et mestringsperspektiv i faget. Som vi har nevnt flere ganger i dette forskningsprosjektet, er der et stort potensiale for læring på egne premisser i kunst og

håndverksfaget (Bamford, 2006). Det er således en vesentlig del av pedagogers og spesialpedagogers oppgaver å utnytte dette potensialet, da dette innebærer å legge til rette for at elevene opplever et handlings- eller lærerrom hvor de kan bevege seg fritt og lære på sin måte. Dette dreier seg om å gjøre skolesituasjonen lykkelig for elevene, (Duesund, 2001).

Vi ser altså at undervisningen må tilpasses elevenes behov for langsom progresjon og at der må gis rom for at elevene kan lære på den måten som passer dem best. I det videre skal vi drøfte elevenes behov for oppfølging i undervisningen som mestringsfaktor.

7.2.3 Oppfølging

I drøfting av informantenes opplevelse av oppfølging som mestringsfaktor i undervisningen, er det relevant å se deres erfaringer i et berikelsesperspektiv. Dette er spesielt viktig i pedagogisk og spesialpedagogisk kontekst, da et slik premiss i tilpasset undervisning handler om å anerkjenne elevenes personlige valg, interesse, iboende krefter og ferdigheter, som utgangspunkt for maksimal faglig og personlig vekst. (Befring, 2004)

Det viser seg at god veiledning med tilbakemelding på styrker og forbedringspunkter fører til mestring. Samtlige informanter erkjenner at dette kunne vært bedre, og en av dem (2) sier i den forbindelse: ”Selv om det er et klart mål så kan det være mange måter å gå dit på, og mange måter å finne sånn, svar da!” Dette utsagnet illustrerer en felles oppfatning om at rigide føringer for hvordan læringsprosessen skulle utspille seg i veiledningssituasjoner førte til et negativt fokus mot elevene fordi de ikke hadde innfridd kravene. Dette står i kontrast til hva de hadde behov for, for å mestre. I et fag som i stor grad gir rom for individuelle tilpasninger (Bamford, 2006) kan man si at informantens lærer ikke riktig evnet å benytte seg av dette rommet for å ivareta deres forutsetninger og behov i oppfølgingen av dem. Således ble de også fratatt muligheten til å mestre og utnytte sitt fulle potensial.

Resultatene i dette forskningsprosjektet viser at elever som ikke opplever mestring, i større grad blir marginalisert da de ikke føler de kan identifisere seg med de faglig ”sterke” elevene. Dette kan sees parallelt med stempelingsteoriene (Imsen, 2005). I det informantene sammenlikner seg med medelever som er sterkere enn dem, rettes et negativt fokus mot dem

selv. Dette fokuset kan potensielt gi eleven en merkelapp som blir til selvoppfyllende profetier om at man ikke er god nok (Befring, 2006). At dette fører til marginalisering av elever er det ingen tvil om, men Imsen (2005) påpeker at elever ofte velger å unngå situasjoner hvor negative sider ved dem selv eksponeres for dem, eller andre, dermed kan negativ stempling av elever resultere i frafall blant elevene, da det å bryte ut av situasjonen som retter negativt fokus mot dem kan føles enklere enn å bli i skolen. Således ser vi hvor avgjørende oppfølgingen av elevenes mestringsbehov kan være.

Strandkleiv og Lindbäck (2005) poengterer at det er lærers ansvar å opprettholde god kvalitet i relasjon til elevene, og at dette spesielt innebærer ivaretagelse av elever som ikke finner seg til rette i skolen. De poengterer videre at man ikke kan tilskrive eleven problemet dersom vedkommende ikke mestrer. Dette står i kontrast til resultatene som viser at informantene følte mye av ansvaret for å mestre lå på dem selv. Det viser seg i dette forskningsprosjektet at en konsekvens av at elevens mestringsstrategier ikke blir ivaretatt i oppfølging og veiledning, er deres følelse av å ikke bli tatt på alvor. Dette kommer spesielt tydelig frem blant en av dem som opplevde at hans genuine ønske om å prestere ikke ble tatt på alvor, men at forståelsen av ham i stor grad dreide seg om at han var motvillig. Han sier: ”Hvis det hadde vært meg som var lærer der, som hadde sett meg selv sitte der, så tror jeg den usikkerheten bare skinte tvers igjennom, og da tror jeg kanskje jeg hadde prøvd en annen aproach.” Her kan man igjen trekke paralleller til stemplingsteoriene og den uheldige innvirkningen dette har på elevene (Befring, 2004). Den ”aproachen” informanten trolig ville hatt et langt bedre utbytte av kan tenkes å være berikelsesperspektivet, som kan bidra til at eleven utvikler et positivt ”self-efficacy”. Det vil si at eleven tilegnes en tro på seg selv og sin evne til å kunne ha kontroll over egen livssituasjon. En slik evne gjør elevene i stand til å planlegge og forberede seg på det som skal komme. I oversatt betydning kan dette innebære at elevene går inn i en skoleoppgave med tiltro til at de har kunnskap og evne til å mestre den (Befring, 2004).

Det forstås at konsekvensen av at elevene ikke blir tatt på alvor, er at relasjonen til lærer blir utrygg. Utrygge relasjoner til lærer, reduserer elevens hjelpesøkende atferd og begrenser således deres mestringsopplevelser, dette ser vi i resultatene fra dette forskningsprosjektet og i pedagogisk teori (Strandkleiv og Lindbäck, 2005). Det er således avgjørende for elevers mestring at lærere benytter det rommet Bamford (2006) argumenterer for at ligger i kunst og håndverk, slik at gode lærer-elev relasjoner som er preget av trygghet og tillit kan etableres.

Vi har nå sett hvilke faktorer som er av betydning for elevenes mestring. Indre motivasjon er viktig for utholdenhet i møte med nye utfordringer som skal mestres, oppgaver som er tilpasset elevenes kompetansenivå fører til mestring, og god veiledning som fokuserer på elevenes styrker fremfor alt, fører også til mestring. Som vi har sett spiller lærer en avgjørende rolle for store deler av elevenes opplevelse av den tilpassede undervisningen i kunst og håndverk. I det videre skal vi derfor se nærmere på den positive innvirkningen lærer kan ha på elevenes personlige og faglige vekst, i det drøfting av deres beskrivelser av ”den gode lærer” står for tur.

7.3 Den gode lærer

Karakteristiske trekk ved informantenes opplevelse av dette fenomenet er den svært positive innvirkningen en god lærer kan ha på elevenes faglige og sosiale utbytte. I stortingsmelding nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2009) presiseres det at kvaliteten på lærerne har størst betydning for elevenes utvikling og prestasjoner, av de ressursene skolen har til rådighet. I det følgende vil derfor fokus være rettet mot ”den gode lærer” i kunst og håndverksfaget. I de tidligere drøftinger har fokus i stor grad vært rettet mot informantenes behov, samt kritiske refleksjoner og beskrivelser av deres møte med den tilpassede undervisningen i kunst og håndverksfagene. Påfølgende drøftinger vil i stor grad omhandle de faktorer vi allerede har vært innom, da disse utgjør en stor del av pedagogers arbeidsområde. Til forskjell fra tidligere drøftinger vil fokus dog være rettet mot sammenfatningen av informantenes positive opplevelser og beskrivelser av en lærer som har vært spesiell for dem. Disse sammenfatningene vil bli drøftet i lys av relevant teori, for å fremheve ytterligere hvordan ulike pedagogiske og spesialpedagogiske grep i kunst og håndverksundervisningen kan ha positiv innvirkning på elevenes opplevelse. Dette er viktig å merke seg, slik at en bedre vet hvilke kvaliteter informantene selv mener en bør ivareta og løfte frem ved pedagoger i skolen.

7.3.1 Lærer som forbilde

Med utgangspunkt i sammenfatningene fra resultatkapitlet skal vi nå drøfte de faktorer som gjorde lærer til et forbilde.

Det viser seg blant informantene at lærers evne til å støtte og vise omsorg gjør vedkommende til et forbilde. Det kommer frem at det gjør inntrykk å se at lærer viser en genuin interesse og omsorg for hver enkelt elev i klassen. Dette henger sammen med Strandkleiv og Lindbäck (2005) sine beskrivelser av vesentlige faktorer for gode lærer-elev relasjoner. De gir uttrykk for at lærer skal vise samsvar mellom liv og lære i møte med elevene, hvilket innebærer at de må se og møte hele mennesket. Dette er det spesielt rom for i kunst og håndverksfaget som i stor grad legger til rette for at lærer kan komme i posisjon til elevene (Bamford, 2006). Ut fra informantenes erfaringer kan det forstås at lærer ble et forbilde i å inneha gode medmenneskelige evner, men også i den tryggheten det skapte for den enkelte informant i å vite at han eller hun var der for dem om noe skulle skje.

Evnen til å inspirere ved å reflektere og undervise på ukonvensjonelt vis er også faktorer som gjør lærer til et forbilde blant informantene. Dette handler i stor grad om at lærer må ha evne og vilje til å bryte med forutfattede føringer for faget. Rommet for dette fremheves som en generell kvalitet ved kunst og håndverksfaget (Bamford, 2006).

Resultatene i dette forskningsprosjektet viser at evnen til å være personlig og gi av seg selv i møte med elevene gjør lærer til et forbilde. Strandkleiv og Lindbäck (2005) gir uttrykk for at en personlig appell i møte med elevene er en viktig egenskap ved læreren. Det viser seg i dette forskningsprosjektet at lærers evne til å være personlig og vise sine særegenheter for klassen oppleves befriende og får elevene til å slappe av, fordi det i stor grad legitimerer at elevene også kan være seg selv, helt og holdent. Av dette forstås det at det er positivt for elevene at relasjonen ikke er for ”profesjonell” og distansert, da dette kan skape en kløft mellom lærer og elev. En av informantene beskriver i den forbindelse viktigheten av en personlig appell i lærers relasjon til elevene slik: ”Det er nok ikke vanlig at en lærer gir så mye av seg selv som hun gjorde, men jeg skulle ønske det var det var det”

Hvis man ser på de ulike aspektene den enkelte informant trekker frem i sin beskrivelse av lærer som forbilde, kan man med utgangspunkt i bakgrunnsinformasjonen om informantene anta, at læreren ble en de så opp til, ut i fra hans eller hennes evne til å møte elevens sterkeste behov. I det videre skal vi drøfte sammenfatningene av elevenes opplevelse av lærer som motivator og inspirator.

7.3.2 Lærer som motivator og inspirator

Som vi har vært inne på ser man i stortingsmelding nr. 20 at indre motivasjon er avgjørende for elevers opplevelse og utbytte av undervisningen. I den forbindelse presiseres det at en forutsetning for bruk av indre motivasjon er lærers innsikt i elevens bakgrunn, interesser, emosjonelle behov og faglige nivå (Kunnskapsdepartementet, 2013). Dette er sammenfallende med resultatene fra dette forskningsprosjektet hvor det kommer frem at lærerens evne til å engasjere seg i de tingene som opptar eleven, for så å bruke dette som utgangspunkt for læring, gjør vedkommende til en motivator og inspirator. Å ta utgangspunkt i de tingene som engasjerer elevene, handler i stor grad om å se elevenes styrker og potensial i læringsprosesser. Det viser seg blant informantene at evnen lærer har til å løfte frem elevens styrker, også gjør lærer til en motivator og inspirator. Dette kan ha sammenfallende effekt med interferenseteorien (Befring, 2004) som handler om at man ved å fokusere på de positive evnene hos eleven, kan snu etablerte, negative mønster og tanker om en selv. Dette viser seg spesielt å være viktig for marginaliserte elevers mulighet til å fullføre og bestå studiet i dette forskningsprosjektet. Dette fordi et berikelsesperspektiv kan være en forebyggende faktor i forhold til marginalisering av elever (Befring, 2004). Igjen poengteres det empiriske grunnlag for å si at lærere i kunst og håndverk generelt er mer tilgjengelig for å støtte og oppmuntre elevene (Bamford, 2006). Igjen poengteres det også hvilken betydelig effekt det kan ha for en elev om lærer evner å benytte seg av muligheten som ligger i faget og mulighetene som ligger i elevene. Denne effekten blir tydelig i en av informantenes (1) erindringer om lærer som motivator og inspirator: ”Jeg husker hun var veldig god på å se på det som jeg fikk til bra. Altså, hun pekte på noe ved det jeg hadde laget, på akkurat det jeg hadde fått til, det som var en styrke på en måte.”

Lærer oppleves blant informantene å være motiverende og inspirerende ved å tørre å tenke og undervise på nye måter som står i kontrast til tradisjonell tavleundervisning. Dette er et behov og en kvalitet som viste seg å være gjentakende i deres ytringer. Det viser seg også at det er relativt unikt for den enkelte å ha hatt en slik lærer, og det er således viktig at man kan dra lærdom av deres entusiasme overfor lærerne som var ukonvensjonelle. I tråd med dette sier Bamford (2006) at lærer må være fleksibel og tilpasningsdyktig og at han må ha evne og vilje til å bryte med forutfattede planer for å kunne utfylle rollen som ”ukonvensjonell lærer”

Dette innebærer at lærer forholder seg til formelle føringer for undervisningen på et prinsipielt nivå (Bamford, 2006).

Vi har nå sett hvilke sider ved lærer som har motivert og inspirert elevene. Avslutningsvis så vi at ukonvensjonelle undervisningsformer oppleves positivt for informantene. Dette henger på flere måter sammen med hensynet til læringsstiler som i stor grad vil bli drøftet i det videre, da lærer som tilrettelegger står for tur.

7.3.3 Lærer som tilrettelegger

I følge Strandkleiv og Lindbäck (2005) er kvaliteten ved lærers formidlingsevne en avgjørende faktor for tilpasset undervisning. De utdyper ved å påpeke at en dyktig lærer kan sitt fagstoff så godt at han evner å improvisere og endre undervisningsstrategier der han ser det vil gagne elevene. Resultatene i dette forskningsprosjektet indikerer det samme. At lærer introduserte informantene for kunst og håndverk som et vidt begrep, der eksempelvis musikk, dans, film, eller litteratur var mulige innfallsvinkler, blir verdsatt. For informantene handler dette om lærers evne til å vise at det finnes flere måter å lære og å være kreativ på. Dette samsvarer med Bamfords (2006) forskning, hvor det kommer fram at en viktig suksessfaktor i undervisningen er lærerens vilje og evne til å bryte med forutfattede planer, slik at elevene kan ta mer kontroll i sine læringsprosesser. Hun sier videre at det er rom for å være ukonvensjonell på denne måten i faget, og som vi ser av resultatene i dette forskningsprosjektet bekrefter også informantene at dette er en kvalitet ved faget som bør nyttiggjøres da det har svært positiv innvirkning på elevene.

Denne innvirkningen gir seg blant annet til kjenne blant informantene ved å ha positiv innvirkning på evnen til kreativ problemløsning, som igjen har overføringsverdi til teoretiske fag og livet generelt. Dette kan henge sammen med de mye omtalte forskningsresultatene som tilsier at elever som får god kunst og kultur- rettet undervisning i skolen også gjør det svært godt i PISA-testene (Bamford, 2006). Man kan dermed tenke seg at god kvalitet ved undervisningen dreier seg om lærers evne til å utnytte kvalitetene ved kunst og håndverk for å legge til rette for at elevene skal få lære på den måten som passer deres forutsetninger og behov best. Kvalitet defineres av Bamford (2011) som undervisningsprosesser der evner, holdninger, og økt deltakelse erverves blant elevene. Dermed blir det enda tydeligere at mye

av kjernen ved kvalitetsundervisning i kunst og håndverk handler om lærers evne til å bryte med forutfattede planer og tradisjoner slik at de får rom for å utvikle sine evner og holdninger og slik at undervisningen sørger for økt deltakelse blant elevene.

En slik tilnærming innebærer at lærer forholder seg til formelle føringer for undervisningen på et prinsipielt nivå (Strandkleiv og Lindbäck, 2005). I forhold til tematikken vi er inne på nå, er det relevant å trekke inn bruk av læringsstiler i undervisningen (Dunn, 1996). Ved bruk av læringsstilmodellen står kartlegging og ivaretagelse av måten hvert enkelt individ foretrekker å lære på sentralt. Det være seg miljømessige, følelsesmessige, sosiologiske, fysiologiske, eller psykologiske behov (Dunn, 1996). Dette handler i stor grad om at lærer åpner opp for at alle elevene får lære på egne premisser. En informant (1) sier: ”Hun så mer på det du hadde gjort og glemte kanskje kravene litt. Og det var nok ganske positivt, hvert fall for meg som ikke var helt på toppen”. Dette utsagnet kaster lys over hvor viktig elevene selv syns en slik tilnærming til læring er og spesielt hvor viktig det er for de som opplever å være marginaliserte eller som står i fare for å bli det.

Så hva er det ved kunstfaget som gjør benyttelse av læringsstiler så tilgjengelig? Bamford (2006) gir uttrykk for at kunstfaget åpner opp for tilpasning av undervisningen gjennom kontinuerlige lærer-elev dialoger. Denne dialogen kan være til svært god nytte for å kartlegge elevenes forutsetninger og behov, som igjen kan være utgangspunktet for hvordan undervisningen kan tilpasses den enkeltes læringsstil. Bamford (2006) gir også uttrykk for at det ligger et stort potensiale i kunstfaget for å kunne involvere og bevisstgjøre elevene om egen læringsprosess. I tillegg åpner faget opp for fokusert interaksjon i klasserommet og meta-kritisk refleksjon om læring, tilnærminger og forandringer (Bamford, 2006). Av dette forstås det at man har gode forutsetninger for å lykkes med en slik tilnærming til læring for elevene i kunst og håndverk. Denne tilnærmingen har de siste årene blitt viet mye oppmerksomhet i spesialpedagogisk forskning i Norge, da det har vist seg å utgjøre dramatiske forbedringer i elevenes læringsresultater (Strandkleiv & Lindbäck, 2005). Det viser seg også at gjennomsnittselever, elever i risiko, og dropouts har et signifikant bedre utbytte av undervisningen om de får mulighet til å lære gjennom sine individuelle læringsstiler. Dette ser vi i uttalelsen fra en av informantene (3) hvor det kom til uttrykk at lærers evne til å ivareta hans behov og interesse reddet ham fra å stryke eller droppe ut av skolen. Samtidig er det viktig å poengtere at læringsstiler gagnar også høyt presterende elever,

selv om de i stor grad evner å tilpasse seg standardiserte metoder for læring i skolen (Dunn, 1996).

Gjennom anerkjennelse av at alle er individer med ulike læringsstrategier, kan man finne de mest hensiktsmessige læringsmetoder for den enkelte, slik at alle kan få maksimalt utbytte av sine evner og talent (Dunn, 1996). Av dette forstås det at berikelsesperspektivet (Befring, 2004) som er blitt omtalt mye i dette forskningsprosjektet, har en naturlig plass i bruk av læringsstiler i kunst og håndverk. Dette gjør en slik tilnærming velegnet for forebygging av frafall og ivaretagelse av marginaliserte elever i kunst og håndverk i videregående skole, da det i stor grad evner å møte hver eneste elev, uansett forutsetninger og behov.

Som vi nå har sett kan lærers evne til å ivareta elevenes læringsstiler være viktig for elevene. Dette er på mange måter sammenfallende med lærers evne til å se og møte den enkelte elev, som vi kort skal drøfte i det videre.

7.3.4 Lærers evne til å se og møte den enkelte elev

Bamford (2006) poengterer at lærere i kunst og håndverk generelt har en tendens til å være mer tilgjengelig for elevene og at de er mer støttende og oppmuntrende enn lærere generelt. Dette korrelerer med resultatene i dette forskningsprosjektet. Det viser seg blant informantene at en god lærer er den som evner å se hva som engasjerte elevene, hva de har behov for og hva deres styrker er, for så å bruke dette som utgangspunkt for å løfte dem faglig og sosialt. Disse resultatene gjenspeiler store deler av fenomenene vi allerede har drøftet, men spesielt gjenspeiler det lærers evne til å ivareta elevenes læringsstiler i et berikelsesperspektiv. Dette er drøftet tidligere, så vi vil ikke gå videre inn på det her. Men det er verdt å merke seg informantenes gjentagende ytring som kan synes å dreie seg om behovet for å bli møtt av disse pedagogiske perspektivene.

Vi har nå sett hvor viktig det er for elevene å bli sett og møtt og at dette på mange måter er essensen av hva vi har drøftet så langt. Vi skal nå drøfte den siste og kanskje viktigste faktoren ved lærer for elever som er eller står i fare for å bli marginalisert i skolen, lærer som trygg tillitsperson.

7.3.5 Lærer som trygg tillitsperson

Ved å imøtekomme elevenes skolefaglige og personlige forutsetninger og behov blir lærer en trygg tillitsperson. Det viser seg at dette handler om lærers evne til å vise interesse for eleven og de tingene som er viktig for han eller henne. Dette handler igjen om lærers evne til å se og bruke elevens kvaliteter som utgangspunkt for læring, og som vi ser kan det også her trekkes paralleller til berikelsesperspektivet og læringsstilmodellen. Det kommer til uttrykk at dette bidrar til å gjøre lærer mer tilgjengelig og trygg å henvende seg til for å få hjelp i skolearbeidet, hvilket samsvarer med hva Wendelborg et al. (2011) formidler, om at en trygg lærer-elev relasjon utgjør et viktig grunnlag for elevens hjelpesøkende atferd. Av dette kan man forstå at trygghet og tillit mellom lærer og elev kan være til stor støtte for marginaliserte elever, da tryggheten til å søke hjelp naturligvis bidrar til at elevene kan lykkes.

Strandkleiv og Lindbäck (2005) argumenterer for at elevers trygghet i relasjon til lærer er avgjørende for kvaliteten ved den tilpassede undervisningen. I resultatene fra dette forskningsprosjektet kommer det også frem at lærers evne til å være en tilgjengelig, trygg tillitsperson er en essensiell del av lærerrollen, da alle elever har behov for å kunne henvende seg til en voksenperson de føler seg trygg på i skolehverdagen. For elever som er eller står i fare for å bli marginalisert i skolen, er dette spesielt viktig. I resultatene fra dette forskningsprosjektet fremkommer det et illustrerende eksempel på dette i det en informant (3) sier:

Fordi man er ung da, og man er lettpåvirkelig, og man er usikker, og man må ha trygge forhold til voksenpersoner da. Jeg var i hvert fall helt avhengig av det altså. Det føler jeg at jeg hadde hatt på ungdomsskolen da, i ganske stor grad. Så det var en veldig overgang da, til å føle at det ikke var noen som tok vare på meg da. Da følte jeg litt sånn: "Fuck, må jeg greie meg helt selv nå da?" Hvordan skal det gå liksom? Jeg følte meg for ung til det.

Det gir seg altså til kjenne at alle elever har behov for en trygg og tillitsfull relasjon til lærer. Behovet viser seg spesialet blant informantene som er eller står i fare for å bli marginalisert i skolen, men også blant dem som har normale utfordringer forbundet med ungdomstiden. Det kan også tenkes at elever som ikke fremstår marginalisert i skolen, faktisk opplever å være

det, og for dem vil det da være avgjørende å føle seg trygg nok til å betro seg. Et gjensidig tillitsforhold vil trolig også kunne gjøre det enklere for lærer å oppdage utfordringer en elev strir med i skolehverdagen. Dette henger i tråd med hva Bamford (2006) formidler om at faget gjør det enklere å komme i posisjon til eleven, slik at gode læringsprosesser kan finne sted.

Det viser seg å være viktig at lærer tar ansvar for å etablere trygge relasjoner til elevene, da de selv ikke føler seg modne nok til dette i denne fasen av livet. Strandkleiv og Lindbäck (2005) poengterer også dette, de påpeker spesielt hvor viktig lærers ansvar er for elever som ikke finner seg til rette i skolen. Blant en av informantene (4) kommer dette særlig til uttrykk i det hun gir uttrykk for at tryggheten i hennes relasjon til lærer var det som reddet henne. Psykiske vansker og rusproblematikk var en del av informantens hverdag, og p.g.a foreldrenes jobbsituasjon var hun mye alene. Hun sier: ”Hjemme var det ingen som så meg, på skolen var det ingen som så meg”. Derfor var det avgjørende å møte en lærer som så at noe var galt, som spurte om det, lyttet, forsto og hjalp henne. Informanten gir uttrykk for at alt ble mye bedre da denne læreren kom inn i livet hennes. Denne opplevelsen understreker viktigheten av fokuset man ser i st. melding nr. 20 hvor det gis uttrykk for at lærer skal forholde seg til elevene på en responsiv måte (Kunnskapsdepartementet, 2013). Man skal altså se og handle ut fra elevens forutsetninger og behov, da dette bidrar til trygghet i lærer-elevrelasjonen, og trygghet i skolehverdagen for elevene. Vi ser her hvor viktig lærers evne til å vise samsvar mellom liv og lære er. Dette innebærer i følge Strandkleiv og Lindbäck (2005) at lærer er i stand til å se og møte hele mennesket. Dette kommer til uttrykk i det informanten (4) forteller at læreren støttet henne i personlige utfordringer og motiverte til skolefaglig innsats. Hun sier: ”Jeg ble inspirert på skolen til å jobbe mer hjemme. Noe jeg gjorde og klarte, fordi jeg hadde noen som heiet på meg på skolen og som faktisk ønsket at jeg skulle klare meg”. Dette står i sterk tilknytning til hva Strandkleiv og Lindbäck (2005) sier om at elevenes følelsesmessige opplevelse av læring er viktig, spesielt er elevenes tilknytning til andre personer avgjørende for deres entusiasme, interesse, lykke og velvære i møte med nye skolefaglige utfordringer. Som vi ser sørget informantens lærer for at hun lyktes i skolen ved å oppsøke innsikt i henne emosjonelle behov. Ut ifra dette kom hun i en posisjon hvor hun kunne motivere, og stille forventninger til faglig og sosial utvikling, hvilket også gir seg til uttrykk som en viktig kvalitet ved gode lærer-elev relasjoner i Stortingsmelding nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Bamford (2006) gir uttrykk for at kunst og håndverk legger til rette for positive relasjoner mellom lærer og elev, men igjen handler det også om lærers evne til å nyttiggjøre seg av potensialet som ligger i faget for gode, trygge lærer-elev relasjoner. Resultatene i dette forskningsprosjektet påpeker som vi ser at alle elever ha behov for en lærer de føler seg trygg på, samtidig viser det seg at lærers relasjonskompetanse er avgjørende da en av informantene ikke følte hennes lærer klarte å tune seg inn på hennes personlighet. Imsen (2005) sier denne kompetansen handler om å se konsekvensene ens handlinger vil ha for den annen part. Hun sier videre at dette dreier seg om å kunne vurdere sin fremtoning i lys av elevenes ytre livsvilkår og deres indre verden. Hvis lærer ikke evner å gjøre dette viser det seg i dette forskningsprosjektet at elever føler seg utrygge i relasjonen. Dermed risikerer man at eleven utvikler negative følelser forbundet med skoletilværelsen, slik som tristhet, angst, uro, og kjedsomhet (Strandkleiv og Lindbäck, 2005).

Vi ser altså hvor avgjørende det kan være for marginaliserte elever å ha en god lærer, slik de faktisk beskriver ”den gode lærer”. I hovedtrekk ser vi at informantene gir uttrykk for å ha behov for en lærer som kan vise omsorg, og legitimere og støtte opp om annerledeshet. De har behov for en lærer som kan undervise på ukonvensjonelt vis, og som kan gi rom for indre motivasjon, selvrealisering og læring på egne premisser. Trygghet i lærer-elev relasjonen viser seg også å være viktig blant informantene. Og det forstås at alt dette kan være avgjørende for ivaretagelse av marginaliserte elever.

8 Avslutning

Motivasjon og selvrealisering

Indre motivasjon og selvrealisering er en sentral faktor ved elevenes opplevelse av tilpasset opplæring og det ligger et stort potensiale for å benytte seg av dette i kunst og håndverk. Dette handler i stor grad om behovet for frihet til å lære med utgangspunkt i subjektive forutsetninger, ønsker, behov, og interesser. Det handler om å kunne uttrykke det som gir mening og det handler om å få vise det man føler man er god på og kan mestre. Lærers evne til å legge til rette for dette viser seg å være avgjørende. Det viser seg at undervisning som er tuftet på konvensjonelle, rigide føringer for hvordan kreative læringsprosesser skal utspille seg er hovedårsaken til at indre motivasjon begrenses eller forhindres. En slik begrensning kan ha alvorlige konsekvenser for elever som er, eller står i fare for å bli marginalisert i skolen, da det oppleves som at der ikke er en plass for dem. Elever som opplever at rommet for indre motivasjon og selvrealisering begrenses, risikerer å føle at deres genuine ønske om å prestere ikke blir tatt på alvor, hvilket kan føre til følelser som frustrasjon og avmakt og selvoppfyllende profetier om at man ikke er god nok. I tilfeller hvor undervisningen faktisk evner å imøtekomme elevenes behov for selvrealisering og indre motivasjon, ser vi den motsatte effekten. Her, øker pågangsmotet og tiltroen til egne evner, og etablerte negative følelser forbundet med skolearbeidet i faget kan potensielt erstattes av positive følelser.

Mestring

Det viser seg at indre motivasjon er avgjørende for elevers mestring, da det bidrar til større grad av utholdenhet i møte med nye utfordringer. Nivådifferensiert undervisning er en avgjørende faktor for elevers mestring, dette handler om at undervisningen må være tilgjengelig, med mål som er oppnåelige og en progresjon som er tilpasset deres forutsetninger. God veiledning, oppfølging og tilbakemelding er også viktig for elevenes mestring. Her er det spesielt viktig at oppfølgingen anerkjente deres interesser, ferdigheter og iboende krefter, slik at deres styrker blir løftet frem og brukt som utgangspunkt for faglig og personlig vekst. Det viser seg at rigiditet i forhold til krav om hvordan læringsprosesser skal utspille seg, begrenser elevenes mestringsopplevelser.

Lærerrollens betydning for tilpasset undervisning

Det viser seg i dette forskningsprosjektet at lærerrollen har svært stor innvirkning på elevenes personlige og skolefaglige utbytte. Spesielt viktig er dette for elever som er, eller står i fare for å bli marginalisert i skolen. Det viser seg at en god lærer kan redde elever fra droppe ut av skolen, eller stryke i et eller flere fag. Dette innebærer at lærer må inneha kvaliteter som i stor grad dreier seg om evnen til å imøtekomme elevenes forutsetninger og behov. For informantene viser følgende faktorer seg å være viktig: Lærer bør være et forbilde ved å vise omsorg for elevene og ved å legitimere at det er en styrke og en ressurs å være og tenke annerledes. Lærer bør være et forbilde ved å introdusere elevene for kunstfaget på ukonvensjonelt vis. Lærer bør motivere og inspirere ved gi rom for indre motivasjon og selvrealisering. Lærers evne til å bryte med konvensjonelle, tradisjonelle undervisningsformer, slik at elevene får lære på egne premisser gjør dem til gode tilretteleggere og formidlere. Elever har behov for en trygg og tillitsfull lærer-elev relasjon. Dette oppnås ved å vise omsorg og interesse i relasjon til elevene, hvilket har positiv innvirkning på til deres hjelpesøkende atferd. Til syvende sist, handler det hele om lærers evne til å se og møte den enkelte elev, det er dette som gjør læreren spesiell for dem.

Det viser seg at der er evidens for at samtlige av disse faktorene kan imøtekommes i kunst og håndverk, da faget åpner opp for både selvrealisering, indre motivasjon, mestring og gode lærer-elev relasjoner. I denne masteroppgaven viser det seg å være godt samsvar mellom skolepolitiske intensjoner, kvaliteter og muligheter i faget, og pedagogiske og spesialpedagogiske perspektiv. Det eneste stedet vi i stor grad ikke finner samsvar, er i store deler av elevenes opplevelse, hvilket antyder av vi må lytte til deres stemme og utnytte fagets potensiale for pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanseheving.

Veien videre

Dette forskningsprosjektet kan som nevnt sies å være grunnforskning som kun tegner et bilde av elevenes møte med den tilpassede undervisningen i lys av potensialet som ligger i faget og i lys av pedagogisk og spesialpedagogisk forskning. Det ville vært av interesse å se hva resultatene ville blitt i et forskningsprosjekt med et større utvalg. Videre ville det også vært av interesse å gjøre intervensjonsforskning innen dette fenomenet ved å først foreta en pretest av elevenes personlige og faglige utbytte av undervisningen i en klasse, for så å innføre læringsmetoder som vektlegger de faktorer som er belyst i dette forskningsprosjektet. Ved å kjøre en posttest av elevenes faglige og sosiale utbytte etter en gitt periode, ville man trolig

sett hvilken effekt dette hadde, spesielt hos marginaliserte elever. Her kunne det også vært interessant å inkludere lærernes opplevelser for å avdekke hvor eventuelle hindringer i gjennomføringen ligger. Dette ville vært relevant i forhold til de statistiske realiteter som tilsier at vi i dag ikke riktig er i stand til å imøtekomme marginaliserte elever uten vedtak om spesialundervisning i kunst og håndverk i videregående skole.

Litteratur liste

- Bamford, A. (2006). *The WowFactor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bamford, A. (2010-2011). *Arts and cultural education in norway*. Universitetet i Nordland. Bodø: Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Befring, Edvard. (2004). *Spesialpedagogikk: perspektiver og tilnærminger*. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (s. 45-68). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode* (2. Utg.) Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Duesund, L. (2001) *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dunn, S. R. (1998). *How to implement and supervise a learning style program*. Alexandria: Association and Curriculum Development.
- Giorgi, A. P., & Giorgi, B. M. (2003). *The descriptive phenomenological psychological method*. I P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley, *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (ss. 243-273). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4. Utg.). Oslo, Norge: Universitetsforlaget AS.
- Landridge, D. (2007) *Phenomenological Psychology. Theory, Research and Practice*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Lassen, L. (2004). *Empowerment som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid*. I E. Befring, & R. Tangen, *Spesialpedagogikk* (3. Utg., ss. 142-154). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Nielsen, L. M. (2009). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk. I går-i dag-i morgen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. I Harvard Education Review 32 (3) , 279-300. Harvard: Harvard Graduate School of Education.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om motivasjon og mestring*. (T. Nordahl, & O. Hansen, Red.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Strandkleiv, O. I., & Lindbäck, S. O. (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Oslo: Elevsiden DA.

Wendelborg, C., Røe, M., & Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelsen 2011. Analyse av elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.

Nettsteder

Bokmålsordboka Nynorskordboka (u.å) Hentet 15. Mai, 2013 fra:

<http://www.nobordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=elev&nynorsk=+&ordbok=nynorsk>

Forskningsetiske Komiteer. (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Hentet 6. Februar, 2013 fra:

<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Læreplanverket for kunnskapsløftet. (2006). Hentet 3. Mars 2013 Fra:

http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

Statistisk sentralbyrå. (30.mai, 2012) *Stabil gjennomstrømning i videregående*. Hentet 8.

Januar, 2013 fra: <http://www.ssb.no/vis/emner/04/02/30/vgogjen/main.html>

Stortingsmeldinger

Kunnskapsdepartementet. (2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. St. Meld. Nr. 18 (2010-2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. St. Meld. Nr. 20 (2012-2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999) *Mot rikare mål.*

Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbodet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

Stortingsmelding. Nr. 28 (1998-199). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Lover

Opplæringslova. (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.* m.v. av 17.

Juli 1998. Nr. 6. Hentet 10. Januar 2013 fra Lovdata <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>

Vedlegg / Appendiks

1. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet
2. Svarskjema
- 3: Intervjuguide
4. Respons fra NSD

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Jeg kontakter deg med ønske om din deltakelse i mitt mastergradsprosjekt ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved Universitetet i Oslo. Bakgrunnen for mitt mastergradsprosjekt ligger i de erfaringer jeg har ervervet meg som elev i videregående skole ved studieretningen Tegning, form farge og senere som lærer- og spesialpedagogstudent.

Prosjektets tema dreier seg om hvordan tilpasset undervisning i estetiske fag i videregående skole kan optimaliseres. For å få en dypere forståelse av hvordan dette kan gjøres, vil dine erfaringer og tanker om tematikken være viktige. Tilpasset undervisning dreier seg om at alle elever skal få et likeverdig opplæringstilbud. Prinsippet om likeverdige muligheter handler om at elevene skal bli møtt med utfordringer de kan strekke seg etter, og at ingen elever skal diskvalifiseres fra fellesskapet på grunnlag av forutsetninger, interesser, talent, kjønn og alder, samt sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn. Prosjektet omhandler altså alle deltakere som fikk ordinær undervisning og elever som fikk spesialundervisning.

Undersøkelsen vil bli lagt opp som intervju, med en varighet på ca. 60 min. med hver enkelt informant. Her vil det bli benyttet opptaksutstyr. Hensikten med intervjuet er å få innblikk i dine erfaringer, tanker og opplevde behov om og for tilpasset undervisning. Intervjuet vil i hovedsak vinkles mot:

- Din opplevelse av tilpasset undervisning i estetiske fag.
- Motivasjon og mestring.
- Møtet mellom mennesket/elev og kunst og håndverk.
- Lærerrollen og lærers møte med elevene.

Deltakelsen i undersøkelsen er frivillig, og dersom du måtte ønske det kan du når som helst trekke deg. Intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, og informasjonen vil bli anonymisert. Det vil si at den informasjonen du bidrar med til forskningsprosjektet aldri vil kunne spores tilbake til deg ved publisering. Dersom du ønsker å trekke deg, slettes alle innsamlede

opplysninger om deg. Prosjektet avsluttes juni 2013. Da slettes lydopptakene og øvrige data anonymiseres.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS. Veileder for prosjektet er Torø Teigum Graven (t.t.graven@isp.uio.no).

Dersom dere ønsker å delta, fyll ut vedlagte svarskjema og send dette tilbake i vedlagt konvolutt. Eventuelt kan du bekrefte deltakelse ved å sende meg en mail. Når jeg har mottatt en eventuell bekreftelse vil jeg ta kontakt med deg for å avtale tid og sted for intervju. Hvis du har spørsmål om undersøkelsen er du velkommen til å ta kontakt med meg via mail eller telefon.

Mvh. Elin Østmoe
Osterhausgate 16 B
0183 Oslo

Mob: 48297974
Mailadresse: storbergshallen@hotmail.com

Vedlegg 2: Svarskjema

Svarskjema

☐ Ja, jeg ønsker å delta i undersøkelsen

Tidligere elev i Tegning, form, farge i videregående skole:

Navn

Adresse

Telefon nr. _____

Mailadresse: _____

Signatur:

Svarskjema sendes som brev, på mail, eller leveres personlig til:

Elin Østmoe
Osterhausgate 16B
0183 Oslo

Mailadresse: storbergshallen@hotmail.com

Ved eventuelle spørsmål, ring meg på mob: 48297974.

Vedlegg 3: Intervjuguide

Grunnleggende informasjon om informanten, Lukkede, skalerte spørsmål.

- 1) Kjønn:
- 2) Hvor motivert var du for å lære dette faget da du startet ditt studieløp?

1: absolutt ikke motiver

2: umotivert

3: motivert

4: ganske motivert

5: svært motivert

- 3) I hvilken grad svarte undervisningen du fikk i tegning, form, farge til de forventninger du hadde da du startet? Svar på en skala fra 1 til 10 hvor 1 er ”ikke i det hele tatt” og 10 er ”i veldig stor grad”:

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

- 4) I hvilken grad opplevde du faget som vanskelig å følge? Svar på en skala fra 1 til 10, hvor 1 er ”ikke vanskelig i det hele tatt”. og 10 er ”svært vanskelig”

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

- 5) Hvordan opplevde du at undervisningen i tegning form farge var tilpasset dine forutsetninger og behov for å lære?

1: Undervisningen var ikke tilpasset mine behov.

2: Undervisningen noe tilpasset mine behov.

3: Undervisningen var godt tilpasset mine behov.

4: Undervisningen var veldig godt tilpasset mine behov.

5: Vet ikke.

- 6) Opplevde du å ha behov for spesialundervisning for å få tilstrekkelig utbytte av undervisningen i tegning form farge? Ja- Nei- Vet ikke
- 7) Hvis ja: Fikk du spesialundervisning i tegning, form, farge? Ja- Nei
- 8) Fikk du spesialundervisning i noen andre fag? Ja- Nei
Hvilket/hvilke fag?
- 9) I hvilken grad hadde læreren positiv innvirkning på din motivasjon? Svar på en skala fra 1-10 hvor 1 er ”ingen innvirkning” og 10 er ”veldig stor innvirkning”.
1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- 10) På en skala fra 1-10 hvor 1 er svært dårlig og 10 er særdeles god, i hvilken grad vil du vurdere din egen skolefaglige innsats?
1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- 11) På en skala fra 1-10 hvor 1 er på ingen måte og 10 er i veldig stor grad: I hvilken grad har dette studievalget hatt betydning for ditt senere liv?
1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- 12) På en skala fra 1-10 hvor 1 er ”ikke i det hele tatt” og 10 er i ”veldig stor grad”. I hvor stor grad opplevde du at lærer evnet å hjelpe deg videre i de situasjoner hvor du sto fast i undervisningen/oppgaver?
1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- 13) På en skala fra 1-10 hvor 1 er ”ikke i det hele tatt” og 10 er ”i veldig stor grad”. I hvor stor grad opplevde du at lærer støttet opp under og løftet dine sterke sider?
1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- 14) På en skala fra 1-10 hvor 1 er ”ikke i det hele tatt” og 10 er ”i veldig stor grad”. I hvor stor grad opplevde du at lærer forsto deg og tok hensyn til dine behov og ønsker i undervisning og skoleoppgaver?
1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

Åpne spørsmål om informantens bakgrunn- refleksjon og beskrivelse

- 15) Hvorfor valgte du Tegning form farge på VGS?
- 16) Hvis du skulle beskrive deg selv som elev i VGS for en som ikke kjente deg, hva ville du sagt da?
- sosialt:
 - Faglig:

Åpne spørsmål- Refleksjon, beskrivelse

Motivasjon

- 17) Hvis du tenker tilbake på de oppgavene som ble gitt i tegning, form, farge.
- Kan du sette ord på typiske trekk ved oppgaver som engasjerte og motiverte deg?
 - Kan du sette ord på typiske trekk ved de oppgaver som ikke engasjerte og motiverte deg?

Mestring

- 18) Hva var viktig for deg for at du skulle mestre de oppgavene som ble gitt i tegning form farge?
- 19) Kan du beskrive hvordan du opplevde at de tingene du nå nevnte ble møtt og fulgt opp i undervisningen?

Kunstfaget i tilpasset undervisning.

Kunst og håndverk er som kjent en arena hvor mennesker gir uttrykk for tanker, ideer, følelser og meninger. Det er i utgangspunktet et selvrealiserende fag.

- 20) Opplevde du at det ble gitt rom for selvrealisering i skoleoppgavene, og hvilken innvirkning hadde dette eventuelt på din læringsopplevelse?

- 21) Sett i forhold til teoretiske fag: Hvilke fordeler opplevde og erfarte du ved å lære og å delta i tegning, form, farge?

Lærerrollens betydning i tilpasset undervisning

- 22) Har du hatt en lærer som betydde ekstra mye for deg, og hvilke kvaliteter ved denne læreren var det som gjorde han eller henne spesiell?

Utdyp gjerne i forhold til lærer som:

- Forbilde
- Motivator og inspirator
- Formidler av kunnskap
- Det å bli sett og møtt
- En trygg tillitsperson
- Faglig veileder

Dersom du ikke har hatt en lærer som har betydd ekstra mye for deg:

- 23) Hvordan ville du eventuelt beskrevet ”den gode lærer” i kunst og håndverk?

Utdyp gjerne i forhold til lærer som:

- Forbilde
- Motivator og inspirator
- Formidler av kunnskap
- Det å bli sett og møtt
- En trygg tillitsperson
- Faglig veileder

Vedlegg 4: Respons fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Torø Teigum Graven
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 04.03.2013

Vår ref:33264 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33264

Elevenes erfaring og opplevelse av tilpasset undervisning i kunst og håndverksfaget, i videregående skole

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Torø Teigum Graven

Student

Elin Østmoe

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marte Sivertsen

Kontaktperson: Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Elin Østmoe, Osterhausgate 16 B, 0183 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 33264

Personvernombudet kan ikke se at det i prosjektet behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Personvernombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til en datamaskin, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

